

التلفزيون و نمو الطفل



المشروع القومي للتربية



تأليف: چوديث فان إشر

ترجمة: عز الدين جميل عطية





يستمر التلفزيون في لعب دور رئيسي في حياة معظم الأطفال

والمراهقين ، إلا أن البحث المعاصر يعكس أيضاً نمواً سريعاً في

التكنولوجيات الجديدة واستخدام النشء لها على نطاق واسع .

ومن إيجاد تكامل بين المعلومات العلمية في مجال الاتصالات - وكذا النمو النفسي

للطفل ومجالات علم النفس الأخرى - تقدم المؤلفة « چوديث فان إفرا » ملخصاً

شاملاً ومعاصراً يجمع بين ما هو معروف عن أثر وسائل الإعلام ومنها التلفزيون

على النمو الجسمي والمعرفي والاجتماعي والانفعالي للأطفال ، وهذا من أجل

المساعدة على إيضاح التفاعل المركب بين العوامل الأخرى في حياة الطفل مع

استخدامه لوسائل الإعلام .

ويوضح كتاب التلفزيون ونمو الطفل كيف وإلى أي مدى يؤثر التلفزيون بالفعل -

وكذا وسائل الإعلام الأخرى - على الأطفال ، وما هو الدور الذي يمكن أن تلعبه

المتغيرات الأخرى الوسطية في تعديل آثار هذه الوسائل عليهم ، حيث نستطيع بذلك

من أن نزيد من الإمكانات المفيدة لهذه الوسائل التكنولوجية إلى أقصى حد ممكن

لتحسين نمو الأطفال المعرفي والاجتماعي والانفعالي ، وفي الوقت نفسه نقلل من

آثارها السلبية عليهم إلى أدنى حد ممكن ، وتعد هذه الطبعة مناسبة للباحثين

والمعلمين والطلاب في مجال علوم الاتصالات وعلم نفس النمو وعلم النفس الاجتماعي

والتعليم ، وأيضاً في مجال الإعلان والدراسات الخاصة بشغل وقت الفراغ والأسرة

والرعاية الصحية .

المشروع القومي للترجمة

التليفزيون ونمو الطفل

تأليف : چوديث فـان إفـرا

ترجمة : عز الدين جميل عطية



٢٠٠٥

المشروع القومي للترجمة

إشراف : جابر عصفور

- العدد : ٩٨٤

- التليفزيون ونمو الطفل

- جوديث فان إفرا

- عز الدين جميل عطية

- الطبعة الثالثة ٢٠٠٥

هذه ترجمة كتاب :

TELEVISION AND CHILD DEVELOPMENT

Third Edition

by : Judith Van Evra

Copyright © 2004 by Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

حقوق الترجمة والنشر بالعربية محفوظة للمجلس الأعلى للثقافة

شارع الجبلية بالأوبرا - الجزيرة - القاهرة ت ٧٣٥٢٣٩٦ فاكس ٧٣٥٨٠٨٤

El Gabalaya St., Opera House, El Gezira, Cairo

Tel. : 7352396 Fax : 7358084.

تهدف إصدارات المشروع القومى للترجمة إلى تقديم مختلف الاتجاهات والمذاهب الفكرية للقارئ العربى وتعريفه بها ، والأفكار التى تتضمنها هى اجتهادات أصحابها فى ثقافتهم ولا تعبر بالضرورة عن رأى المجلس الأعلى للثقافة .

المحتويات

17	..... تقديم الترجمة العربية للكتاب
19	..... تصدير
23	..... شكر وتقدير
25	..... مقدمة

الباب الأول

تفسيرات نظرية وطرائق البحث العلمى

39	..... الفصل الأول : تفسيرات نظرية
39	..... نظرية التعلم الاجتماعى والنظرية الاجتماعية المعرفية
39	..... خلفية تاريخية
40	..... عمليات أساسية
43	..... متغيرات تؤثر على التعلم بالقوة
44	..... تقييم
44	..... نظرية الغرس
45	..... افتراضات أساسية
46	..... الواقعية المدركة
48	..... سيادة الاتجاه والصدى
51	..... التكنولوجيات الجديدة وأثر الغرس
52	..... تقييم
55	..... نظرية الاستخدامات والإشباع
55	..... الدافعية للمشاهدة
57	..... المشاهدة الوسيلىة والمشاهدة الروتينية

59	..... اختيار البرامج
61	..... تقييم
62	..... تعقيب ونظرة تكاملية
70	..... ملخص
71	..... أسئلة المناقشة
73	..... الفصل الثاني : طرائق البحث العلمى
77	..... تصميمات البحوث
77	..... الدراسات التجريبية
79	..... الدراسات الارتباطية
80	..... الدراسات شبه التجريبية
81	..... مواقف البحث
81	..... الدراسات العملية
81	..... المواقف الطبيعية والدراسات الميدانية
82	..... الحدود الزمنية للبحث
82	..... الدراسات الطولية
83	..... الدراسات المستعرضة أو العرضية
84	..... التصميمات الطولية قصيرة الأمد والتتابعة
84	..... المجتمع الإحصائى للدراسة واختيار العينة
85	..... جمع البيانات
86	..... مقاييس التقرير الذاتى
87	..... جمع البيانات بالملاحظة
87	..... المقابلات

87	..... يوميات استخدام وسائل الإعلام
88	..... طريقة معاينة الخبرة
88	..... تحليل البيانات
89	..... تحليل المحتوى
89	..... ما وراء التحاليل
89	..... الأساليب الإحصائية ومعالجة البيانات
90	..... ملخص
91	..... أسئلة المناقشة

الباب الثانى

الجوانب المعرفية للخبرة الإعلامية

95	..... الفصل الثالث معالجة المعلومات
95	..... الانتباه
95	..... إمكانية فهم المحتوى
97	..... الانتباه السمعى والبصرى
98	..... خصائص المثير ومستوى النمو
100	..... الفروق بين الجنسين فى الانتباه
101	..... الفهم
102	..... معالجة معلومات محتوى البرامج
103	..... كمية الجهد العقلى المستغل
105	..... الفروق فى النمو
109	..... تغيرات المفاهيم

111	وسائل التنبيه التلفزيوني
113	الخصائص الشكلية للمشاهد التلفزيونية
114	واقعية المحتوى.....
116	مشكلات طرائق البحث العلمى.....
117	الاحتفاظ بالمعلومات فى الذاكرة
117	المتغيرات الوسطية
117	الخصائص الشكلية للمشاهد التلفزيونية
118	الفروق فى النمو
120	التعرف فى مقابل الاستدعاء
121	الدافعية للمشاهدة
122	الجوانب اللغوية والمحسوسة
123	التفاعلات الخاصة بمعالجة المثيرات
128	الفروق فى الاحتفاظ بالمعلومات
130	ملخص
131	أسئلة المناقشة
133	الفصل الرابع : اللغة والقراءة والتحصيل الدراسى
133	النمو اللغوى
133	التلفزيون كعائق للنمو اللغوى
134	التلفزيون كمسهل للنمو اللغوى
136	كمية المشاهدة
137	برنامج شارع السمسمة والمكاسب اللغوية
139	تدخل الأبوين.....
140	التكنولوجيات الجديدة واللغة.....

141	..... التليفزيون والقراءة
142	..... اكتساب مهارة القراءة
144	..... أثر الإبدال
149	..... الآثار الإيجابية للتليفزيون على القراءة
151	..... التكنولوجيات الجديدة
151	..... التليفزيون والتحصيل الدراسي
158	..... التليفزيون ونمو المهارات الأخرى
160	..... المدرسة في مقابل التليفزيون
162	..... نقاط خاصة بطرائق البحث العلمى
164	..... ملخص
165	..... أسئلة المناقشة

الباب الثالث

الجوانب الاجتماعية والانفعالية والسلوكية للخبرة الإعلامية

169	..... الفصل الخامس : العنف والعنوان
171	..... مشاهد العنف
174	..... البحوث السابقة
174	..... ارتباط أم عليّة
182	..... استنتاجات من الدراسات السابقة
184	..... أنماط العنف
188	..... المتغيرات الوسطية
189	..... المتغيرات الموجودة في الطفل المشاهد
197	..... متغيرات المشاهدة

201	..... التفسيحات السببية
201	..... التعلم بالقوة
205	..... النظرية المعرفية عن الارتباطات الجديدة
206	..... نظرية قائمة الآداءات والأحداث
208	..... التعود وإضعاف الحساسية
210	..... نظرية الارتباط والتفاعل بين النمط الوراثة والبيئة
211	..... آثار أخرى لمشاهدة العنف
211	..... التغيرات السلوكية
213	..... الخوف والقلق
214	..... استراتيجيات التدخل
216	..... ملخص
218	..... أسئلة المناقشة
219	..... الفصل السادس : التنوع الثقافي
220	..... المشاهد الإعلامية
220	..... الصور النمطية فى الوسائل الإعلامية
221	..... الصور النمطية لكل من الجنسين
227	..... الصور النمطية المهنية
228	..... الصور النمطية للشعوب والأعراق
230	..... آثار مشاهد الصور النمطية
232	..... الفروق الراجعة إلى النمو والجنس
234	..... الخلفية الأسرية
234	..... المشاهد المضادة للصور النمطية

235	ملخص
236	أسئلة المناقشة
237	الفصل السابع : الإعلان والسلوك
237	وجود الإعلان
241	طبيعة جانبية الإعلان
241	معلومات عن المنتج فى مقابل صور عقلية
244	شهرة مقدم الإعلان
245	برامج الإعلانات التجارية الممتدة
245	المتغيرات الوسطية
245	متغيرات النمو
247	الخصائص الشكلية للإعلانات
248	معلومات الإعلان
250	الفروق بين الجنسين
252	حاجات المشاهد
253	الصور النمطية فى الإعلان
254	المشاهدة الناقدة للإعلان
255	الحملات الإعلامية فى مجالات أخرى
257	ملخص
258	أسئلة المناقشة
259	الفصل الثامن : التليفزيون والانسرة
259	التليفزيون والأنشطة الأخرى للأسرة

261	النماذج التليفزيونية للأسر
262	المشاهد المشتركة مع الأبوين
262	فوائد المشاهدة المشتركة
265	مستويات المشاهدة المشتركة والإشراف
267	توسط الأبوين فى المشاهدة وتعليقاتها
268	المشاهدة مع الأخوة والأقرباء
270	الأسر والواقعية المدركة
271	أثر مسجلات الفيديو كاسيت وديسكات الفيديو الرقمية
273	ملخص
274	أسئلة المناقشة
275	الفصل التاسع : موضوعات مرتبطة بالصحة
275	استخدام وسائل الإعلام الجمعى
276	السلوك الجنسى
276	التليفزيون والأفلام السينمائية
277	مشاهد الفيديو الموسيقية
278	المجلات
278	الإنترنت
279	آثار المشاهد الجنسية الخاصة بالإعلام
281	تعاطى المخدرات والكحول
281	انتشار الرسائل الإعلامية وطبيعتها
283	آثار الرسائل الإعلامية
285	التدخين

285	..... انتشار الرسائل الإعلامية وطبيعتها
286	..... آثار الرسائل الإعلامية
288	..... صورة الجسم العقلية واضطرابات تناول الطعام
288	..... صورة الجسم العقلية
289	..... السمنة
291	..... فقدان الشهية والشهره المرضى
294	..... ملخص
294	..... أسئلة المناقشة
295	..... الفصل العاشر : موضوعات اجتماعية وانفعالية
295	..... الخوف والقلق
300	..... العلاقات الاجتماعية
301	..... السلوك المقبول اجتماعياً
305	..... آثار أخرى
305	..... حل المشكلات
306	..... أحلام اليقظة
306	..... وقت الفراغ
307	..... الضوابط السلوكية
307	..... القناعة
308	..... الآثار الإيجابية
309	..... الأطفال غير العاديين
317	..... الأطفال المعرضون للمشكلات النفسية
319	..... ملخص

320 أسئلة المناقشة
-----	----------------------

الباب الرابع تكنولوجيات أخرى

323	..... الفصل الحادى عشر : تكنولوجيات جديدة واستخدام الحاسب الآلى
324	..... تكنولوجيات جديدة
326	..... استخدام الحاسب الآلى
329	..... الدخول إلى المعلومات
330	..... التفاعلية
330	..... الدخول الفارق
334	..... ملخص
335	..... أسئلة المناقشة
337	..... الفصل الثانى عشر : تكنولوجيات للمعلومات
337	..... الإنترنت
337	..... استخدام الإنترنت
340	..... الإعلان بواسطة الإنترنت
341	..... أثر الإنترنت
345	..... الحسابات الآلية فى المدارس
348	..... مبادرات جديدة
350	..... ملخص
351	..... أسئلة المناقشة

353	.....	الفصل الثالث عشر : تكنولوجيات للتسلية
353	.....	مسجلات الفيديو كاسيت و دسكات الفيديو الرقمية والكابل
357	.....	مشاهد الفيديو الموسيقية
357	.....	مضمون واستخدام مشاهد الفيديو الموسيقية
359	.....	أثر مشاهد الفيديو الموسيقية
362	.....	الحاسب الآلى وألعاب الفيديو
365	.....	الفروق بين الجنسين
368	.....	الفروق فى النمو
371	.....	آثار الألعاب
373	.....	الألعاب والعدوان
378	.....	الألعاب والسلوك المقبول اجتماعياً
380	.....	الحقيقة العملية
384	.....	ملخص
385	.....	أسئلة المناقشة

الباب الخامس

تدخلات واستنتاجات

387	.....	الفصل الرابع عشر : استراتيجيات التدخل
388	.....	تعليم الثقافة الإعلامية
388	.....	أنماط التثقيف الإعلامى
390	.....	برامج التثقيف الإعلامى
394	.....	أنظمة التقييم

398	..... المساعدات التكنولوجية
400	..... استراتيجيات الآباء والتعليم
402	..... مبادرات أخرى
402	..... المصادر التعليمية
404	..... مسئولية المذيع والحكومة
406	..... ملخص
407	..... أسئلة المناقشة
409	..... الفصل الخامس عشر : ملخص واستنتاجات وتوجيهات مستقبلية
409	..... ملخص واستنتاجات
412	..... الفروق فى النمو وبين الجنسين
413	..... العنف الإعلامى
415	..... ألعاب الفيديو
417	..... التنوع الثقافى
417	..... الإعلان
418	..... توسط الأبوين والأسرة
419	..... آثار صحية مرتبطة باستخدام وسائل الإعلام
420	..... آثار اجتماعية وانفعالية
421	..... الدخول الفارق
421	..... استخدام الإنترنت
422	..... تدخلات
422	..... تساؤلات وتوجيهات للبحوث المستقبلية
427	..... المراجع

تقديم الترجمة العربية للكتاب

قديمًا كان الناس يعتبرون أن الطفل رجل صغير لم يقو عوده بعد، ولم يدركوا أن له تفكيره الخاص به، وقد نبه «روسو» (١٧٤٢) أبناء عصره إلى الفروق السيكولوجية القائمة بين الطفل والراشد، حيث اعتبر الطفل وكأن له عالمًا قائمًا بذاته له خصائص معينة، ثم تعمق العالم بياجية Piaget (١٩٤٨) وكارنويل Karnoil (١٩٧٨) وغيرهما من العلماء في دراسة عقلية الأطفال وكيف يفكرون، وقسموا النمو المعرفي إلى مراحل لكل منها خصائصها.

ففي بادئ الأمر يدرك الطفل العالم المحيط به إدراكًا غامضًا لا يستطيع أن يُحدد خصائصه، فكل ما يلمس شفتيه هو طعام. وهو ما يكاد يمسك بلعبته حتى يضعها في فمه ثم يمضى في امتصاصها، ويتطور به النمو فيدرك ما يؤكل وما لا يؤكل، ثم يمضى في أول مراحل النمو المعرفي - وهي المرحلة الحس- حركية - في محاولة لاكتشاف البيئة من حوله، فإذا ما تناول شيئًا جديدًا لم يألّفه من قبل نراه يتفحصه ؛ ليتعرف عليه ويهزه أو يرميه، ويلي هذا مرحلة ما قبل العمليات العيانية وتمتد من سن الثانية وحتى سن السابعة، ويبدو الطفل في هذه المرحلة وكأنه قادر على فهم المواقف الاجتماعية من حوله والإجابة على الكثير من الأسئلة التي توجه إليه ، إلا أن هناك جوانب معرفية متعددة من القصور يمكن أن تحد من إدراكه وتفكيره في هذه المرحلة، ومنها على سبيل المثال «التركيز» حيث يهتم بجانب واحد فقط من الموقف الاجتماعي الذي يحاول تفسيره تاركًا جوانب أخرى أساسية منه، وهناك أيضًا ما يعرف بتفكير التمرکز حول الذات egocentricity والذي من مظاهره عدم قدرة طفل الثالثة أو الرابعة على التمييز كثيرًا بين الواقع والخيال، وأيضًا ضعف فكرة الزمن، فكل حياته في الحاضر،

حيث يسعى لإشباع رغباته فى الحال، أما الماضى والمستقبل فاهتمامه بهما عابر وضئيل، ومن مظاهر تفكير التمرکز حول الذات أيضاً أن هناك من الأطفال من يعتقدون بأن للآخرين وجهة نظر تشابه رأيهم تماماً ولهم رغباتهم وظروفهم نفسهما .. هذا وتتالى مراحل النمو المعرفى إلى أن تصل إلى مرحلة الذكاء المجرد أو العمليات الصورية التى تبدأ فى سن الحادية عشرة وتنتهى فى الخامسة عشرة.

وينتج عن هذا كله اختلاف الأطفال عن الراشدين فى فهم البرامج التليفزيونية والتأثر بها، وهذا الاختلاف موجود أيضاً بين الأطفال ذوى المراحل العمرية المختلفة، وبين الأطفال الأسوياء والأطفال غير العاديين، كما شجعت هذه القدرات المعرفية المحدودة عند الأطفال - إلى جانب أهمية مرحلة الطفولة بالنسبة للإنسان- الباحثين على إجراء العديد من الدراسات حول أثر التليفزيون وبرامجه المتنوعة، وكذا غيره من وسائل الإعلام الأخرى على النمو النفسى للطفل بكل جوانبه.

ويحرص هذا الكتاب على أن يعرض فى عناية فائقة وإنصاف كامل وجهات النظر المختلفة عن نتائج هذه الدراسات التى أجريت على الأطفال الأسوياء، وغير الأسوياء، وكذا آراء الباحثين فى مجال الاتصالات والإعلام وعلم نفس النمو وفروع علم النفس الأخرى.

والله الموفق وهو الهادى إلى سبيل الرشاد

عز الدين جميل عطية

تصدير

ازدادت البحوث التى تدرس العلاقة بين مشاهدة الأطفال للتليفزيون ونموهم المعرفى والاجتماعى والانفعالى منذ الطبعة الثانية من هذا الكتاب، ولقد أكدت هذه البحوث بعض الآراء القديمة كما أضافت كثيراً من المبادئ الجديدة فى هذا الصدد. حيث يظل التليفزيون جزءاً أساسياً من حياة معظم الأطفال والمراهقين، إلا أن البحوث المعاصرة تعكس أيضاً التطور المذهل للوسائل التكنولوجية الحديثة وانتشارها بين النشء. فقد قدمت الثورة الرقمية وما نتج عنها- من انتشار لدسكات الفيديو الرقمية (digital video discs (DVDs وألعاب الفيديو التى تحاكي الواقع والهواتف الخلوية (الموبايلات) cell phones والبيجرز^(١) pagers وسائر الأجهزة اللاسلكية الأخرى - مستوى من المرونة والراحة وسهولة الحمل والاستخدام ، كما أدت التطورات التكنولوجية إلى ظهور منتجات عبارة عن أجهزة باهرة مثيرة للألباب تختلط فيها الحقيقة مع الخيال بطريقة غامضة غير مميزة ، هذا وتواصل البحوث تقدمها حيث تشير الدراسات الأحدث كثيراً من التساؤلات المهمة حول مدى صحة النتائج التى تم التوصل إليها من الدراسات المبكرة كما تقترح أساليب جديدة وتوجيهات للبحوث فى المستقبل.

وهدفى من هذا الكتاب هو تقديم وصف موجز معاصر ، إلا أنه شامل عن دور وأثر التليفزيون ووسائل الإعلام الأخرى الحديثة على النمو المعرفى والاجتماعى للأطفال، وإيضاح كيفية التفاعل المركب بين الآثار الناتجة عن مشاهدة الطفل للتليفزيون -

(١) جهاز قائم على نظام الاستدعاء الآلى. (المترجم)

أو استخدامه لهذه الوسائل الإعلامية - والآثار الأخرى البيئية والبيولوجية في حياة الطفل والمكونة لشخصيته في مراحل نموه المختلفة ، وقد اعتمدت في هذا الكتاب على المعلومات^(١) التي كتبت عن وسائل الاتصال والإعلام بما فيها التليفزيون، هذا إلى جانب تلك المعلومات التي ظهرت أيضاً عن خصائص نمو الطفل والجوانب النفسية المختلفة المرتبطة به، حيث تم صياغة كل هذه المعلومات المتنوعة بطريقة متسقة مترابطة للتوصل منها إلى المتغيرات الأساسية التي تتضمنها خبرة الأطفال عن هذه الوسائل التكنولوجية.

إن كثيراً من التنظيم الأساسي للكتاب الأصلي ومضمونه موجود في هذه النسخة الجديدة، إلا أنه فيها أيضاً تغييرات ملحوظة في محتوى الفصول وأيضاً في تنظيمها، وتشمل هذه التغييرات على ما تم التوصل إليه من نتائج لبحوث حديثة عن محتوى البرامج التليفزيونية وأنماط المشاهدة، وهناك أيضاً في هذا الكتاب أجزاء عن التكنولوجيا الجديدة وأثرها على الأطفال مكتوبة بتوسع كبير، وكذا فصولاً جديدة عن المعلومات الخاصة بطرائق البحث العلمي والخلفيات الثقافية المتنوعة للأطفال والأمور الخاصة بصحتهم العامة وأسلوب حياتهم، وذلك فيما يتعلق بدراسة آثار التليفزيون وغيره من وسائل الإعلام على الطفل وعلى جوانب نموه الاجتماعي- الانفعالي المختلفة، كما أن هناك فصولاً منفصلة عن استخدامات التكنولوجيا للحصول على المعلومات والتسلية. وأخيراً فقد تم الآن تخصيص فصل كامل عن إمكانيات التدخل فيما يشاهده الطفل واستراتيجيات معينة لتدخل الأبوين في هذه المشاهدة، وأساليب تعليمه للمشاهدة الناقدة، كما يوجد ملخص وأسئلة للمناقشة في نهاية كل فصل.

ويبدأ الباب الأول من هذه الطبعة الثالثة بعرض للنظريات الرئيسية من علم النفس وعلم الاتصال التي استخدمت للتنبؤ بالكثير من نتائج البحوث وشرحها، وتتضمن نظرية التعلم الاجتماعي والنظرية المعرفية الاجتماعية social cognitive theory وذلك

(١) القائمة على نتائج البحوث وتحليلها. (المترجم)

مما قد كتب فى مجال علم النفس من بحوث ودراسات، كما يتضمن أيضاً هذا الباب النظريات المتعلقة باستخدامات التليفزيون وغيره من وسائل الإعلام والاتصال، وكذا نظريات الاستخدامات والإشباع *uses and gratification* وذلك مما قد كتب فى مجال الاتصال ، ويوجد فى الفصل الأول منحنى أو أسلوب متكامل يجمع بين مجالى الاتصال وعلم النفس من أجل فهم أفضل وأوضح لتأثير وسائل الإعلام وبخاصة التليفزيون على الأطفال والمراهقين، وكذا التباينات والفروق بينهم نتيجة لهذا التأثير. ويعرض فى فصل آخر تصميمات أساسية للبحوث وطرائق البحث العلمى.

ويختص الباب الثانى بالخبرات المعرفية المرتبطة بالتليفزيون وغيره من وسائل الإعلام عند الأطفال، وفيه فصل عن معالجتهم للمعلومات التى يستقبلونها منهما كيف يفهمونها، وكيف يتعلمون منها، وما هى المشاهد أو المعلومات التى تؤثر عليهم، وكيف يتفاعل الطفل مع محتوى ما يشاهده. إن معرفتنا بالمعلومات التى يلتفت إليها الأطفال بالفعل فى كل مرحلة عمرية لهم إنما يساعدنا على أن نعرف كيف يفهمونها، وما هى الأحداث والأشياء التى يمكن أن يتذكروها منها ، ويتضمن هذا الجزء على آثار التليفزيون على النمو المعرفى للأطفال وكذا آثاره على القراءة والأداء الأكاديمى أو الدراسى لهم بصفة خاصة^(١).

ويتعلق الباب الثالث بآثار وسائل الإعلام - وبخاصة التليفزيون - على مختلف جوانب النمو الاجتماعى والانفعالى عند الأطفال والمراهقين وعلى سلوكهم، وبه فصول عن العنف والإعلان والتنوع الثقافى، والصور النمطية أو الإدراك النمطى للدور الاجتماعى، وأسلوب حياة الفرد وصحته وما يؤثر عليها كالكحول والتبغ والمخدرات، وموضوعات خاصة بآثار التليفزيون على السلوك الجنسى والتغذية وصورة الجسم التى يحتفظ بها الفرد لنفسه فى ذاكرته *body image* هذا وإلى جانب الفصل الخاص بآثر وسائل الإعلام على نمو الأطفال والمراهقين ، كما يوجد فصل آخر مستقل عن دور الأسرة وتأثيرها على ما يشاهده الطفل من برامج تليفزيونية مختلفة.

(١) كما نوقشت أيضاً المقارنات مع وسائل الإعلام الأخرى (المترجم).

ويختص الباب الرابع بالدور الذى تلعبه التكنولوجيا الجديدة - كالإنترنت والحاسب الآلى وشرائط تسجيل الفيديو - فى حياة الأطفال والمراهقين ، وكذا أثرها على نمو اعتقاداتهم ومعارفهم واتجاهاتهم وسلوكهم ، وفى هذا الباب فصول تتعلق باستخدام الأطفال لهذه التكنولوجيا من أجل الحصول على المعلومات كاستخدام الإنترنت والحاسبات الآلية داخل الفصول الدراسية، أو استخدامها للتسلية بما فيها ألعاب الفيديو وموسيقا ، وكذا الإنترنت وغرف المحادثة من خلاله chat rooms .

أما الباب الخامس فهو يتضمن فصلاً يعرض استراتيجيات تدخل الأبوين للحد مما يعرض على الطفل من مشاهد غير مرغوب فيها، والتدريب على أساليب المشاهدة الناقدة ، ويوجد فى الفصل النهائى موجز لنتائج الدراسات، وملخص واستنتاجات مما عُرِض فى الكتاب من موضوعات، كما نوقشت كثيراً من التساؤلات التى لازالت قائمة فى انتظار بحوث مستقبلية.

ومن المأمول أنه بواسطة الفهم الأكثر لكيفية ومدى تأثير التليفزيون ووسائل الإعلام الأخرى بالفعل على الأطفال والمراهقين- وأيضاً الدور الذى يمكن أن تلعبه المتغيرات الأخرى فى المساهمة فى هذا التأثير- أن نتمكن بهذا من زيادة إمكانيات هذه الوسائل التكنولوجية فى تسهيل وإثراء النمو المعرفى والاجتماعى والانفعالى للأطفال لأقصى درجة ممكنة، وفى الوقت نفسه الإقلال أيضاً من أثارها السلبية لأدنى حد ممكن.

شكر وتقدير

أقدم شكرى وتقديرى لأفراد هيئة النشر «لورانس إيرلبوم» Lowrence Erlbaum والذي كان من دواعى سرورى أن أعمل معهم فى تطوير وإنتاج هذه الطبعة الثالثة، ومنهم «كارين وتنج باتس» Karin Witting Bates حيث كانت ثقتهم وحماسهم وبرقياتهم الإلكترونية الصديقة لى واستجاباتهم لتساؤلاتى وكذا اقتراحاتهم المفيدة مرشداً لى ؛ كى أطور من هذه النسخة، وأدت إلى أن يكون عملى فى هذا الكتاب مبعث سرور لى، شكراً لكل من عاوننى من الناشرين ومساعدتهم وأخص بالذكر لندا باثجات Linda Bathgate وسارا سكودر Sara Scudder وسوزان باركر Susan Barker، وإلى جنجنز بريانت Jennings' Bryant ودولف زيلمان Dolf Zillmann وكذا أعضاء هيئة النشر العامة للدوريات العلمية الخاصة بالاتصالات، وألان ريوبن Alan Rubin الناشر المشرف على الدوريات العلمية الفرعية للاتصالات، وكل من عاوننى واستجاب لى لتقديم هذه الطبعة.

وأخيراً أقدم شكراً قلبياً لكل أعضاء أسرتى ؛ لتشجيعهم لى خلال عملى فى هذا الكتاب، وبخاصة زوجى، الذى كانت تعليقاته واقتراحاته لى شيئاً لا يمكننى الاستغناء عنه، وكانت سعة صدره وحسن طباعه خير مساعد لى كى أنجز هذا العمل الصعب الخاص بتطوير هذه الطبعة ومبعث سرور ورضاء لى.

مقدمة

اتضح فى دراسة أجريت فى الولايات المتحدة لهيئة وقفية تعرف باسم «مؤسسة أسرة كايزر» Kaiser Family Foundation أجراها رايداوات وفوهر وروبيرتز وبروداى Rideout, Foehrer, Roberts and Brodie (١٩٩٩) عن الأطفال ووسائل الإعلام حيث أخذت فيها معلومات من عينة مكونة من أكثر من ٢٠٠٠ طفل عن أنماط وأساليب استخدامهم لوسائل الإعلام، وقد أكمل عشرون فى المائة من هؤلاء الأطفال بيانات يومية عن استخدامهم للتلفزيون والحاسبات الآلية ومشاهداتهم للسينما وممارساتهم لألعاب الفيديو والموسيقى والقراءة، وتضمنت الدراسة الإجابة عن استبيانات ومقابلات منزلية مع الآباء، وكانت النتائج عن استخدامات الأطفال والمراهقين الحالية لوسائل الإعلام جديرة بالاهتمام، ويمكن حصر ما له أهمية خاصة من هذه النتائج فى الآتى:

* يستخدم الطفل الأمريكى النموذجى وسائل الإعلام هذه عادة طوال الأسبوع خارج المدرسة، ومعظم الأطفال يستخدمون أكثر من وسيلة، ويقضى الأطفال من سن ٨ سنوات فأكثر ٦ ساعات و٤٥ دقيقة يومياً فى المتوسط فى استخدام هذه الوسائل يكون معظمها فى مشاهدة التلفزيون، و٥٪ فقط من الأطفال يقضون أقل من ساعة يومياً مع وسائل الإعلام.

* أكثر من سدس الأطفال يشاهدون التلفزيون لمدة ٥ ساعات فى اليوم.

* حتى الأطفال الصغار بين سن ٢ و ٧ سنوات يستخدمون وسائل الإعلام بما فيها التلفزيون لمدة ثلاث ساعات ونصف فى اليوم، وأقل من ١٠٪ منهم يستخدمونها أقل من ساعة فى اليوم.

* يعيش ثلث الأطفال - تقريباً - ممن أجريت عليهم هذه الدراسة فى منازل بها أربعة تليفزيونات أو أكثر، و١٢٪ منهم لديهم خمسة تليفزيونات أو أكثر.

* يعيش أكثر من ٤٠٪ من الأطفال فى منازل يعمل فيها التليفزيون معظم الوقت، ويقول ثلثا هؤلاء الأطفال أنه يعمل دائماً عند تناولهم للطعام.

* واحد وستون فى المائة من الأطفال من سن ٨ سنوات فأكثر ليست لديهم قواعد ثابتة عن ما الذى يشاهدونه فى المنزل وكيفية المشاهدة، وهم يشاهدون التليفزيون ٥٪ فقط من الوقت مع أبويهما. (رايدأوت وزملاؤه، ١٩٩٩).

* اتضح أنه حتى الطفل الذى عمره عاماً واحداً فقط يشاهد التليفزيون ٦ ساعات فى الأسبوع (تالبوت، Talbot، ٢٠٠٣).

ونحن لو قبلنا تقديراً معتدلاً هو ٢.٥ ساعة مشاهدة للتليفزيون كل يوم من حياة الشخص، ويفترض أنه يستغرق فى نومه ليلاً ٨ ساعات يومياً، فإن الفرد العادى يقضى ما هو مجموعه ٧ سنوات من ٤٧ سنة - من الوقت الذى يفترض أن يكون مستيقظاً فيه عند بلوغه سن السبعين- يساعد فيه التليفزيون (كيوبى وكسيكزنتميهالى Kubey & Csikszentmihalyi، ١٩٩٠).

وتبعاً لرأى رايدأوت وزملائه Rideout et al (١٩٩٩) فإن الأطفال من سن ٨ و١٣ سنة «أى الذين فى نهاية مرحلة الطفولة المتأخرة وبداية المراهقة» يقضون معظم أوقاتهم مع التليفزيون وغيره من وسائل الإعلام المناسبة لهم، أى حوالى ٦ ساعات وه ٤ دقيقة فى اليوم، وتكون عادة فى مشاهدة الأفلام السينمائية وممارسة ألعاب الحاسب الآلى أو الاستماع إلى وسائل الإعلام المسموعة كالراديو والتسجيلات الغنائية، وأكثر من ربع هؤلاء الأطفال يشاهدون التليفزيون أكثر من (٥) ساعات فى اليوم.

ويقترح التقرير المقدم عن «مؤسسة كايزر» (رايدأوت وزملاؤه ١٩٩٩) أن هؤلاء الأطفال الذين يقضون وقتاً طويلاً مع نوع واحد فقط من وسائل الإعلام يمكن أن يقضوا كذلك وقتاً أطول مع وسائل الإعلام الأخرى، فالأطفال الذين استخدموا

الحاسب الآلى للتسلية أكثر من ساعة فى اليوم كان الكثيرون منهم يشاهدون التلفزيون ويقرأون الصحف أكثر من الأطفال الذين لا يستخدمون الحاسبات الآلية على الإطلاق.

والتلفزيون موجود بصفة دائمة فى المنازل الأمريكية ، وليست فقط ٩٩٪ من الأسر الأمريكية لديها أجهزة تلفزيون بل إن كل أسرة لديها ما يقرب من جهازين إلى ثلاثة أجهزة تلفزيونية فى المتوسط، وقد أوضح رايدأوت وزملاؤه (١٩٩٩) أيضاً أن الطفل الأمريكى قد ينشأ فى منزل به ثلاثة أجهزة تلفزيون وثلاثة أجهزة تسجيل وراديو وجهازان لشرائط تسجيل الفيديو ودرجات فيديو رقمية digital video disc (DVD)، وجهاز تشغيل ألعاب الفيديو وحاسب آلى، ويلاحظ أن أكثر من نصف الأطفال لديهم راديو وتلفزيون وجهاز تسجيل أو قرص مدمج (سى دى C D)^(١). وحوالى ثلث الأطفال لديهم جهاز تشغيل ألعاب الفيديو ومسجلات الفيديو كاسيت VCRs^(٢) فى حجراتهم الخاصة، وهم يجعلون من غرفهم هذه وكأنها «مركز إعلام»، وحتى الأطفال فى سن ما قبل المدرسة قد يكون لديهم جهاز تلفزيون فى غرفة نومهم، بل إن بعض مصانع السيارات قد بدأت فى إنتاج شاشات فيديو أمام المقعد الخلفى للسيارة (تالبوت ٢٠٠٣). فالأطفال والمراهقون فى الولايات المتحدة ليسوا بعيدين مطلقاً عن وسائل الإعلام.

وحتى الأطفال الصغار ينغمسون أيضاً فى عالم وسائل الإعلام الإلكترونية، وقد كشفت البيانات التى جمعت من دراسة مؤسسة كايزر (رايدأوت وفاند وتروواتيلا Rideout, Vandewater & Wartella ٢٠٠٣) أن تقريباً نصف الأطفال من سن (٦) سنوات فأصغر قد استخدموا الحاسب الآلى وثلثهم تقريباً قد مارسوا ألعاب الفيديو video games، كما قضى الأطفال فى هذه المجموعة العمرية وقتاً مع الشاشة الإعلامية مثل الوقت الذى يقضونه فى اللعب خارج المنزل، ويبلغ حوالى ثلاثة أمثال

(١) compact disc

(٢) videocassette recorders

الوقت الذى يقضونه فى القراءة أو يستمعون فيه لمن يقرأ لهم، ووجد رايدأوت وزملاؤه أن ٨٣٪ من الأطفال من هذه المجموعة العمرية قد استخدموا شاشة إعلامية لجهاز ما، كما أن ثلاثة أرباعهم شاهدوا التلفزيون والفيديو أو دسك الفيديو الرقوى -digital video disc، وعلاوة على ذلك فإنهم نشيطون فى استخداماتهم لهذه الوسائل، وأكثر من تلتئهم يحاولون تغيير قنوات التلفزيون ويسألون عن مشاهد مناسبة لهم باستمرار (رايدأوت وزملاؤه ٢٠٠٣).

ويقضى الأطفال فترات طويلة من اليوم كذلك بمفردهم مع وسائل الإعلام، وتلتا الأطفال- من سن ٨ سنوات فأكثر- لديهم أجهزة تلفزيون فى غرف نومهم، ولدى كل طفل من خمسة أطفال حاسب آلى فى حجرة نومه، ونصفهم تقريباً بإمكانه الدخول على الإنترنت، ومع هذا، فبالرغم من كل هذه الإمكانيات للدخول على وسائل الإعلام فقد تبين أنهم يقضون أقل من نصف ساعة فى اليوم يستخدمون فيها الحاسب الآلى للتسلية فى مقابل كل ٣ ساعات يشاهدون فيها التلفزيون (رايد أوت وزملاؤه ١٩٩٩).

وقد وجد جنتيل واللى (Gentile&Walsh ٢٠٠٢) فى دراستهما لعادات الأسرة- فى معدل استخدامها لوسائل الإعلام- أن الأطفال الذين لديهم بالفعل حاسب آلى فى حجرة نومهم يكون أداؤهم ضعيفاً فى المدرسة، كما أنهم أقل من زملائهم فى أنشطتهم الأخرى كالقراءة أو اللعب مع الزملاء، وهم أيضاً يشاهدون التلفزيون خمس ساعات ونصف أسبوعياً أكثر من زملائهم الذين ليست لديهم هذه الأجهزة فى حجرات نومهم، كما أن الإشراف الأبوى عليهم فى المشاهدة أقل من زملائهم.

وتشير البيانات الناتجة عن دراسة مؤسسة كايزر (رايدأوت وزملاؤه ١٩٩٩) إلى أنه بالرغم من العدد الكبير من وسائل التكنولوجيا الجديدة التى يمكن الاختيار منها فإن كثيراً من الأطفال اليوم يقضون أوقات يومهم بالأسلوب نفسه الذى كان أطفال الجيل السابق يقضونه، وهو الاستماع إلى الموسيقى والقراءة ومشاهدة التلفزيون، والأطفال الصغار يقرأون من أجل المزاح أو التسلية، فمن المعتاد أنهم فى الأسبوع العادى يشاهدون التلفزيون ١٩ ساعة، ويستمعون إلى الموسيقى والأغنى ما يقرب

من ١٠ ساعات ويقرأون من أجل الاستمتاع أكثر من ٥ ساعات، وهم يقضون من ٢ إلى $\frac{1}{4}$ ساعة يستخدمون الحاسبات الآلية من أجل التسلية أو يمارسون ألعاب الفيديو، و٨٠٪ من الأطفال أيضاً يقرأون موضوعات ليست مقررّة عليهم بالمدرسة، إلا أن فترة قراءتهم تقل كثيراً متى وصلوا إلى مرحلة المراهقة، ويقترح روبيرتس وشريستنسونس Roberts & Christenson (٢٠٠١) أن بعض الأطفال يقضون من ٢ إلى ٤ ساعات فى اليوم يستمعون فيها إلى الموسيقى والأغاني - وبخاصة فى سن المراهقة - وهى فترة أطول من فترة مشاهدتهم للتلفزيون والتي قد تبلغ من ٢ إلى ٣ ساعات يومياً.

وعلاوة على ذلك، فإن الأطفال عندما يتعلمون وسائل إعلام جديدة يستخدمونها كشئ تكميلى، أى مكمل للوسائل القديمة حيث لا يتركونها كلية، هذا وتوجد فروق بين الأطفال فى المناطق الريفية والحضرية فى كيفية استخدامهم لوسائل الإعلام (رايدأوت وزملاؤه، ١٩٩٩) وقد لوحظ أن درجة الغنى ودخل الأسرة يؤثران على استخدام الأطفال لوسائل الإعلام، حيث اتضح أن الأطفال الذين يعيشون فى الأحياء الفقيرة فى الولايات المتحدة يقضون وقتاً أطول فى مشاهدة التلفزيون والذي غالباً ما يظل يعمل وقتاً طويلاً خلال اليوم دون فرض قيود أو تنظيم من الأبوين على الأطفال لمشاهدته، وأطفال هذه الأحياء أقل احتمالاً فى اقتنائهم للحاسب الآلى فى منازلهم، والأطفال البيض من الأسر ذات الدخل العالى هم عادة الذين أكثر استخداماً للحاسبات الآلية (رايدأوت وزملاؤه، ١٩٩٩).

وتشير الإحصائيات الحديثة فى كندا إلى أن ما يقرب من ٣٠٠٠٠ طالب من ١١١٧ مدرسة كندية أقروا بأن ٨٨٪ منهم من الطلاب الذين أعمارهم ١٥ سنة، يوجد غالباً منهم ٩ طلاب من كل ١٠، يمكنهم استخدام الحاسب الآلى فى منازلهم بالمقارنة بـ ٦٩٪ من الذين استخدموا الإنترنت عام ٢٠٠٠، وقد اتضح أن أكثر من ثلاثة أرباعهم استخدموا الحاسبات الآلية بالمنزل للدخول على المعلومات من شبكة الإنترنت والبريد الإلكتروني والرسائل الفورية وألعاب الحاسب الآلى. ومع هذا فقد كان طلاب

الأسر ذات الدخل الأكثر انخفاضاً أقل احتمالاً في توافر وجود الحاسب الآلى لديهم بالمنزل بالرغم من أن ٦٥٪ من الراشدين كانوا يكسبون أقل من ٢٠٠٠ دولار سنوياً ولديهم إمكانيات الدخل على الإنترنت في العمل والمدرسة والأماكن العامة كالمكتبات ومقاهى الإنترنت Internet Cafes.

وبالرغم من صعوبة معرفة ما ينتبه إليه الطفل جزئياً أو كلياً، وماذا يتعلمه أو يتذكره، وما هي الإنتطباعات والأفكار التي يمر بها أو يفهمها أو الصور العقلية التي يكونها، فإن مثل هذه التساؤلات مهمة بصفة خاصة فيما يتعلق بالمشاهدين الأطفال للتلفزيون ؛ لأنهم لا يزالون في مراحل فعالة جدا من النمو، فاتجاهاتهم ومعتقداتهم وأفكارهم عن العالم وكذا مهاراتهم البدنية والعرفية والاجتماعية تأخذ شكلاً معيناً خاصاً بالمرحلة العمرية التي يمرون بها، وهم يمتصون المعلومات من كل مكان يصادفهم ومن أى شئ قد يتعرضون له.

ويشكل العدد الكبير من الساعات الذي ينقضى في مشاهدة التلفزيون أو استخدام وسائل الاعلام الأخرى مصدراً كبيراً غير متجانس من المعلومات والاتجاهات الممكنة، ويعد هذا مهماً ، لأن المراهقين مثلاً يستخدمون وسائل الإعلام للحصول على معلومات عن الجنس والعنف والمخدرات والعلاقات (جروب وجروب Gru- ber & Grube ٢٠٠٠) وتتضمن معظم مجالات الدراسة ذات الأثر عليهم العنف والسلوك العدوانى والإعلانات عن السلع التجارية واستهلاكها والآداء المدرسى والخوف من القلق، والصور النمطية والسلوك المقبول اجتماعياً والجنس والسمنة والتدخين وشرب الخمر، ويلاحظ أن المشاهدين بكثرة للتلفزيون أكثر تعرضاً لأضراره من المشاهدين بقلة له (ستراسبورجر Strasburger ١٩٩٣).

وغالبا ما تركز الاهتمام على الآثار القصيرة المدى وبعيدة المدى لمشاهدة الأطفال للتلفزيون على نموهم في كل الأعمار، كما ركزت كثير من البحوث المبكرة اهتمامها على أطفال ما قبل المدرسة، حيث يمرون بمرحلة عمرية تتميز بسرعة النمو الاجتماعى والمعرفى والانفعالى، وبرامج مثل شارع السمسم Semsame Street قد وجهت أنظار

الناس إلى الإمكانيات التعليمية القائمة على الإبداع والتسلية التي يحظى بها التلفزيون بالنسبة للأطفال، فقد أراح هذا البرنامج بما يتضمنه من قيم ووسائل تعليمية الكثير من الآباء، وأزال مخاوفهم بشأن أطفالهم الصغار للتلفزيون، فسمحوا لهم بمشاهدته بل شجعوهم على ذلك وأحسوا وكأنهم يعطونهم شيئاً مفيداً كالفيثامينات أو يقرأون لهم قصصاً مسلية.

وهناك من الآباء من كان ينتابه قلقاً من إمكانية اعتماد أطفالهم الصغار أكثر من اللازم على التلفزيون؛ لتسليتهم أو إصابتهم بالسلبية عندما يندمجون في هذه المشاهدة بدلاً من الأنشطة واللعب التخيلي مع غيرهم من الأطفال، كما ظهرت تساؤلات أخرى استحوذت على انتباههم عن الخبرات التي يمكن أن يتعرض لها الأطفال من مشاهدتهم للتلفزيون، ومن هذه التساؤلات كيف يستجيب الأطفال للعنف الذي يحدث أمامهم يومياً سواء كان في الأخبار أو خلال البرامج الرئيسية؟ وأى من الأطفال يختار مشاهدة برامج العنف؟ وماهى انطباعات الأطفال من مشاهداتهم لمواقف الكبار الكوميديّة أو التي تتسم بالتملق أو الخاصة بالإعلانات التجارية؟ هل يفهمونها؟ وكيف يفسرون التلميحات عن الجنس؟ وكذا الفكاهات التي تلعب دوراً مهماً ومتزايداً في الكثير من المشاهد؟ كيف تؤثر المشاهد التلفزيونية على إدراكهم للأدوار الاجتماعية أو للأفراد من المستويات الاقتصادية- الاجتماعية الأخرى المختلفة عن مستواياتهم؟ كيف تساعد مشاهدتهم للتلفزيون أو تعوق من حسن علاقاتهم مع أبويهما وأخوتهم وزملائهم؟ إلى أى درجة يكون التلفزيون شيئاً مأموناً بالنسبة للطفل؟ وكيف يكون مؤدياً؟ إن اهتمامات الأبوين واستفساراتهم مضاعفاً إليها تلك الخاصة بالسيكولوجيين والمربين قد تولد عنها كمية كبيرة من البحوث.

ويثير الآباء والمربون الآن التساؤلات نفسها عن وسائل الإعلام الأخرى التي تلعب دوراً هاماً في حياة أطفالهم، وهم يندهشون الآن من أثر العنف والصور النمطية في ألعاب الفيديو ومشاهده الموسيقى، والوقت الذي يقضيه أطفالهم في الاتصال المباشر بواسطة الإنترنت وطبيعة اتصالاتهم وأنشطتهم فيه، وما هو التأثير الذي يمكن أن

يكون للمستوى الاقتصادي- الاجتماعي على تعرضهم لوسائل الإعلام ودخولهم فيها، وما هي السيطرة التي يجب عليهم بذلها أو يمكنهم بذلها في هذا الصدد، وهم يحاولون جاهدين التفكير في تحقيق الحد الأعلى من الجوانب الإيجابية لوسائل الإعلام والإقلال من الجوانب السلبية لهذه الوسائل إلى الحد الأدنى.

فإذا ما أردنا أن نقيم أثر التلفزيون الفعلي على النمو النفسي للطفل فمن المهم أن ندرس ليس فقط محتوى ما يشاهده الأطفال بل يجب أيضاً دراسة كمية المشاهدة وكذلك الفروق الفردية في مستوى نموهم والمتغيرات الأساسية فيهم البيولوجية والنفسية؛ لمعرفة كيف تؤثر على الخبرات التي يتعرض لها الطفل من مشاهدته للعنف التلفزيوني وتخفف من أثر التلفزيون عليه.

وهناك الكثير من اللوم ينصب على كثرة مشاهدة التلفزيون أو استخدام الوسائل الأخرى للإعلام من حيث إنها تسبب السممة المفرطة وانخفاض معدل الأيض في جسم الإنسان وقلة العلاقات الأسرية؛ لانشغال الجميع في مشاهدة التلفزيون والسلوك العدواني والتبذل إلى حد ما في العلاقات مع الآخرين، حيث إنه مما لا شك فيه أن الأطفال عندما يشاهدون التلفزيون فهم لا يتدربون ولا يلعبون خارج المنزل مع زملائهم ولا يقرأون ولا يساعدون في الأعمال المنزلية الروتينية أو البسيطة، وهم حتى في أداؤهم لهذه الأعمال فسوف يشغلهم التلفزيون عنها بشكل ما أو بآخر بحيث قد لا يستطيعون أداؤها على الوجه الأكمل، علاوة على ذلك فإن الأطفال الذين قد تخلص أبائهم من جهاز التلفزيون كلية قد يتأثرون به بشكل مباشر أو غير مباشر بواسطة مشاهدته عند أصدقائهم أو أقرانهم، أو عن طريق التأثير بسلوك الأصدقاء أو الأقران الذين يشاهدون التلفزيون والاقتداء بهم في سلوكهم وقيمهم وذلك أثناء تفاعلهم الاجتماعي معهم.

ويلاحظ أن آلاف الدراسات التي ركزت على آثار استخدام وسائل الإعلام على نمو الأطفال تتضمن مدى واسعاً من الموضوعات المتعددة، وقد تركز الكثير منها على العلاقة بين العنف التلفزيوني والسلوك العدواني، كما بحث آخرون في السلوك المقبول اجتماعياً مثل المشاركة والتعاون وجوانب أخرى من التطبيع الاجتماعي للطفل، واهتم

الباحثون بدراسة تأثير المشاهد التلفزيونية على نمو الدور الاجتماعي لكل من الأولاد والبنات والاختيار المهني للأطفال، وكذا اتجاهاتهم نحو المجموعات العمرية المختلفة، وهناك أيضاً من الباحثين من ركز على أساليب مشاهدة التلفزيون واستخدام الحاسب الآلى التى يمكن أن تزيد أو تعوق من مهارات القراءة والتعلم، كذلك كيفية معالجة الأطفال للمعلومات التى يتلقونها من التلفزيون، وقد ركزت البحوث الأحدث على دور وسائل الإعلام فى كيفية اتخاذ الأطفال والمراهقين لقراراتهم فيما يتعلق باختيارات أسلوب الحياة والموضوعات الصحية بما تتضمنه من جوانب سلبية أو إيجابية كتعاطى المخدرات والخمور والتبغ وكذا نظام التغذية وصورة الجسم العقلية *body image* والمشاهد التى يغلب عليها الطابع الجنىسى. وأخيراً ركز البعض على مجرد حجم تأثير وسائل الاعلام على حياتنا وكيف يمكن أن تؤثر على الأفراد فى جميع الأعمار.

وقد أكد الباحثون فى كل من علم الاتصال وعلم نفس النمو على الخبرة التلفزيونية المعقدة والتفاعلات بين الطفل والبرنامج والمتغيرات أو العوامل الأخرى الفنية والأسرية والدافعية والبيئية المحيطة بظروف المشاهدة، وهذا التفاعل المعقد هو بالضبط المطلوب دراسته إذا كنا بصدد فهم طبيعة ومدى تأثير التلفزيون على الأطفال والنشء، هذا وبينما تركزت مجموعة كبيرة من البحوث حول المتغيرات أو العوامل الخاصة بالطفل (مثل السن والجنس والخلفية الاقتصادية - الاجتماعية ومستوى الذكاء) - باعتبار أن المتغيرات الخاصة بمحتوى التلفزيون متشابهة - ركزت مجموعة أخرى من البحوث على دراسة محتوى المشاهد التلفزيونية (مثل العنف، النمطية، الاجتماعية) كما لو كان المشاهدون مجموعة واحدة متشابهة، وهناك أيضاً بحوث خاصة بمجال الاتصالات قد ركزت على الخصائص الفنية والأساسية للتلفزيون نفسه، كذلك موضوعات البرنامج ودوافع الفرد لمشاهدته وظروف المشاهدة، ومن الضروري حقا وجود فحص واعى للتفاعل بين كل من هذه العوامل والخصائص، مع تكامل بين كل من منظورى الإعلام والنمو، وبتحقيق اتصال بين هذين المنظورين العرضيين يمكننا التوصل إلى فهم أكثر اكتمالاً ومعنى لمشاهدة الأطفال للتلفزيون وأثرها عليهم، ولقد أدى الفشل فى تحقيق هذا الاتصال بين المجموعات الأساسية من

البحوث- أو التركيز على مجموعة منها على حساب المجموعات الأخرى- إلى إعطائنا صورة غير كاملة بدرجة خطيرة عن خبرات الأطفال عن مشاهدة التلفزيون، وهذا كمن يحاول التصفيق بيد واحدة.

كما وجهت كثيراً من المشكلات البحثية في الأغلب باستخدام طرائق متنوعة جداً من الأساليب فيما يتعلق بمجتمعات العينات ومحتوى البرامج والنماذج المفسرة للعلاقات، وأمكن لستراسبورجر Strasburger (١٩٩٣) التعرف على خمسة موضوعات حاسمة لفهم أثر وسائل الإعلام على الأطفال والمراهقين، وهى كالآتى^(١).

١- ما هو مقدار تأثير وسائل الإعلام على الأطفال؟

٢- هل كل الأطفال عرضة لهذا التأثير بدرجة واحدة؟

٣- ما هو مدى صدق البحوث فى هذا المجال؟

٤- ما الذى يمكن عمله لتحسين نوعية برامج التلفزيون فيما يتعلق بالطفل؟

٥- ما هو الدور الأساسى للطبيب فيما يتعلق بالناية بالأطفال فى هذا المجال؟

وهناك بعض متغيرات من السهل التعرف عليها وقياسها كالسن والجنس، كما أن هناك أيضاً متغيرات أقل موضوعية كمستوى الذكاء والخلفية الاقتصادية- الاجتماعية، إلا أنه يمكن التعرف على مقدارها نسبياً طبقاً لمعايير عامة وممارسات تقارن بها، ومع هذا فعندما يواجه الباحثون مثلاً بالحاجة إلى قياس متغيرات مثل العنف أو الدور الجنسى واختلاف دور الولد عن البنت فى المجتمعات المختلفة أو انتباه الأطفال وفهمهم أو اتجاهاتهم نحو التلفزيون - أو أثر الإعلانات التلفزيونية عليهم أو سلوك الاقتداء داخل الأسرة أو غير ذلك من المتغيرات - فإنهم يجدون أن تعاريفها غير دقيقة. كما أن هناك اختلافات أساسية بين الباحثين فى وضع فروضهم حول هذه المتغيرات

^(١) تصاغ موضوعات البحوث أو مشكلاتها على شكل تساؤلات يجيب عنها الباحث فى خطوات بحثه (الترجم).

وتنوعاً حول اهتمامهم بها، هذا بالإضافة إلى صعوبة تقدير التفاعل بين متغيرات أو عوامل كالسن والذكاء ومستوى النمو المعرفى والخلفية الاقتصادية - الاجتماعية والمركز التعليمى أو الوظيفى للآباء؛ لتقييم أثر استخدام وسائل الإعلام على الأطفال، ناهيك عن المتغيرات المتعلقة بالتلفزيون ذاته والتغيرات فى محتوى برامجها وشكلها العام، ومع هذا فالتفاعلات بين وسائل الإعلام المتنوعة والجوانب المتعددة لنمو الطفل فى حاجة لمثل هذه الجهود.

وأخيراً فإن مجرد إدخال كثير من المتغيرات فى دراسات معينة لا يضمن لنا نتائج واضحة قابلة للتفسير، فالتصميمات المناسبة للبحث والتحليل الإحصائى مطلوبان أيضاً؛ لتقييم ليس فقط فعالية ومغزى كل متغير ولكن أهم من ذلك تفاعلاتها المعقدة. وفى الواقع فإن بعض الدراسات الأحدث التى استخدمت طرائق أكثر دقة فى تقصى البيانات وتحليلها قد أدت إلى إيضاح اتجاهات تظهر الآن فى البحوث عن استخدام الأطفال لوسائل الإعلام، كما أدت أيضاً إلى توجيهات مستقبلية بدأت تأخذ شكلها.

الباب الأول

تفسيرات نظرية وطرائق

البحث العلمى

الفصل الأول

تفسيرات نظرية

ساعدت وفرة البحوث عن كل جوانب نمو الأطفال وخبراتهم عن وسائل الإعلام على ظهور عدة تفسيرات وإيضاحات متنوعة لهذه الجوانب في مجال كل من علم الاتصال وعلم النفس وبخاصة علم نفس النمو، وتناقش التفسيرات النظرية الأساسية في الفقرات التالية كما تُعرض أيضاً نظرة تكاملية مقترحة.

نظرية التعلم الاجتماعي والنظرية الاجتماعية المعرفية

خلفية تاريخية :

كانت نظرية التعلم الاجتماعي هي أول النظريات التي استخدمت لشرح تأثير التليفزيون على الأطفال، وقد انتشرت كثير من الأعمال في هذا المجال في بادئ الأمر بواسطة باندورا Bandura (١٩٦٧) في أوائل الستينيات موضحة التعلم بالملاحظة والتقليد لنماذج سلوكية كآثار مهمة للتليفزيون على الأطفال، وفي الدراسات الكلاسيكية التي أجراها باندورا كان الأطفال الذين يشاهدون العنف يوجهون بعد ذلك ضد دمية أطفال ثم يلاحظهم الباحثون أثناء لعبهم بهذه الدمية، وكان بعض الأشخاص المعتدين في المشاهد التي عرضها باندورا يعاقبون والبعض الآخر لا يعاقبون، ولم يكن الأطفال الذين شاهدوا المعتدين يعاقبون يوجهون عدواناً نحو لعب الأطفال، أما الأطفال الذين

شاهدوا المعتدين لا يعاقبون فكانوا يعتدون على هذه الدمي محاولين تمزيقها، وبعبارة أخرى كان الأطفال يقلدون النموذج، وكانت هناك مجموعة ثالثة من الأطفال تشاهد العنف التليفزيوني ولكن لم تقدم لها الدمي للاعتداء عليها فترة من الوقت حتى انتهاء العرض التليفزيوني، وذلك كي تكف عدوانها إلى أن يتغير مشهد العنف التليفزيوني، وحينئذ قدمت لها الدمي فاعتدى الأطفال عليها، وعلى ذلك أظهروا تعلمهم الكامن "Latent Learning" للاستجابة العدوانية

ويحكى باندورا (١٩٦٧) نفسه واحدة من القصص المسلية عن التعلم بالقدوة فيقول: «أذكر هذه القصة التي رواها البروفيسور مورر Mowrer عن فلاح يعيش وحيداً فقرر شراء ببغاء يؤنسه في وحشته، وبعد إحضاره للببغاء استمر يعلمه ليالي طويلة جملة «قول يا عمى» ولكن الببغاء لم يستجب له بالمرّة ولم ينطق بهذه الجملة، فصار يضربه بعصاه على رأسه في كل مرة وينطق قائلاً «قول يا عمى» ولكنه لم ينطق أيضاً، ولما يأس الفلاح من تعلمه ألقى به في حظيرة النواجن، ثم سمع الفلاح بعد فترة أصواتاً عالية وصراخاً في هذه الحظيرة فتوجه إليها حيث فوجئ بالببغاء ينقر الدجاج المذخور على رأسه قائلاً بصوت عالٍ لكل دجاجة ينقرها «قول يا عمى».

عمليات أساسية :

أوضح باندورا (١٩٧٧) مع هذا بأن التعلم عن طريق القدوة modeling ليس هو ببساطة تقليد الفرد لما يشاهده من سلوك، بل أن السلوك الذي ينتج عن التعرض للقدوة ينشأ عن قواعد منها ملاحظته وفهم مغزاه والظروف المحيطة به وعواقبه المحتملة أو الإثابات التي ترتبت عنه.

وقد وسعت النظرية الاجتماعية المعرفية social cognitive theory لباندورا (١٩٨٦، ١٩٩٤) من نموذج التعلم الاجتماعي social learning model الذي تم التوصل إليه قبل ذلك والذي استخدم على نطاق واسع؛ لشرح الطريقة التي يتعلم

بواسطتها المشاهدون العدوان من العنف الإعلامى، ومن هذا المنظور تكتسب كل أنواع السلوك الجديد إما مباشرة من خلال الخبرة أو بطريقة غير مباشرة بواسطة ملاحظة النماذج، ويتم التحكم فى السلوك الملاحظ عن طريق أربع عمليات فرعية هى: الانتباه attention والاحتفاظ بالمعلومات فى الذاكرة retention وإنتاج السلوك أو أدائه behav- lor production والدافعية motivation، وتحدد العملية الانتباهية ما الذى يتم ملاحظته من السلوك، والمعلومات التى يستخلصها الشخص من الأحداث التى تمت ملاحظتها، وتتأثر هذه العملية بواسطة عوامل مثل المهارات المعرفية للملاحظ وقدراته على التقليد وقيمه وتفضيلاته، كذا مدى بروز الأحداث وقيمتها الوظيفية بالنسبة للملاحظ، كما أنها تتأثر كذلك بواسطة تصورات المشاهدين المسبقة والعمليات التفاعلية^(١) التى تدفعهم نحو تحديد ما يقلدونه من النماذج المتنوعة.

وفى العملية الفرعية الثانية - وهى الخاصة بالاحتفاظ بالمعلومات فى الذاكرة - يعيد الأطفال المشاهدون تكوين المعلومات لإمكان تخزينها فى الذاكرة، وهذا الاحتفاظ تبعاً لرأى باننورا (١٩٩٤) هو عملية نشيطة لتحويل المعلومات وإعادة تركيبها restructure عن الأحداث؛ كى يتم تمثيلها فى الذاكرة على شكل رموز أو شفرات^(٢) memory codes وصور ذهنية (ص٦٨) وبهذا التحويل إلى شفرات يسهل للطفل الاحتفاظ بالمعلومات فى ذاكرته عن النماذج التى يشاهدها فى التلفيزيون، حيث يمكنه تكرارها واستدعاها وأدائها فيما بعد، أما العملية الفرعية الثالثة - وهى المتعلقة بأداء السلوك الذى قد تمت مشاهدته - فهى تتضمن ترجمة التصورات الرمزية أو الأفكار إلى سلوك معين أو مجموعات من الأفعال، وتتأثر هذه العملية بقدرة الشخص الفعلية على تمثيل ما قد شاهده وقد تتطلب نمو المهارة اللازمة لذلك.

(١) يقصد بها التفاعل بين التنبيهات المكونة للرسائل التى تستقبل من البرنامج التلفيزيوني والخصائص المعرفية للشخص الذى يستقبل هذه الرسائل أى المشاهد (المترجم).

(٢) هناك أنواع متعددة من شفرات الذاكرة ومن أمثلتها : شفرات بصرية visual codes ، حيث يمثل عنصر المعلومات فى الذاكرة بواسطة مظهرها البصرى الدال عليها، وشفرات سمعية حيث يمثل عنصر المعلومات فى الذاكرة بواسطة جانبها السمعى الذى يدل عليها وهكذا..... (المترجم).

والعملية الفرعية الرابعة هى الدافعية، وهناك تمييز فى النظرية الاجتماعية المعرفية بين الاكتساب أو التعلم والآداء، فالأفراد لا يؤدون ببساطة كل ما يتعلمونه؛ لأن أداء الشخص للسلوك الذى قد تعلمه إنما يعتمد على دافعيته لأدائه، وهذه الدافعية يمكن أن تكون مباشرة أو لمصلحة الآخرين أو ذاتية، وتبعاً لرأى باندورا (١٩٩٤) يميل الأشخاص فى الأغلب إلى تقليد التصرفات التى تقيم أكثر من تلك التى لا تُثاب أو يعاقب عليها صاحبها، وعلاوة على ذلك فإنهم حتى وهم يلاحظون الأشخاص النماذج فى التليفزيون فإنهم يوجهون سلوكهم تبعاً للإثابات وأنواع العقاب التى يتعرض لها هؤلاء الأشخاص الذين يؤدون السلوك الذى يقلدونه، وكأنهم يتعرضون أنفسهم للخبرات الخاصة بنتائج هذا السلوك، ويعرف ذلك بالتدعيم نيابة عن الآخرين vicarious reinforcement وتحدد المعايير الشخصية أيضاً ما هو السلوك الملاحظ الذى يتم اتباعه بالفعل.

فتبعاً للنظرية الاجتماعية المعرفية إذاً يعد توقع الطفل المعرفى بالنتائج الإيجابية من السلوك هو الذى يدفعه نحو تقليده، وتتضمن هذه النتائج الإيجابية المكافآت الملموسة وكذا السيكلوجية مثل السيطرة على الآخرين أو تقدير الذات self-esteem أو ردود الفعل الاجتماعية المفيدة مثل حصول الفرد على المركز الاجتماعى بين زملائه لقوته وسطوته (جويرا ونيوسى وهيوزمان Guerra, Nucci & Huesmann ١٩٩٤) وتؤدى التوقعات المعرفية السلبية من ناحية أخرى إلى كف السلوك العدوانى، وذلك إذا ما ترتب عن سلوك النموذج العدوانى العقاب أو الاستنكار الاجتماعى أو الإصابة أو تحطيم العلاقات الاجتماعية، ويتم التحكم فى السلوك العدوانى مع نمو الطفل بواسطة مستويات المعايير^(١) الخاصة بالسلوك المقبول اجتماعياً، وإلزام الطفل مع نموه بهذه المستويات يعمل على توجيهه معالجته المعرفية للمعلومات فى المواقف المختلفة، ويؤثر فى النهاية على سلوكه الاجتماعى (جويرا وزملاؤه Guerra et al ١٩٩٤ ص ١٨).

(١) حيث لا يلجأ الشخص مثلاً إلى هذا السلوك إلا فى حالة الدفاع الضرورى عن النفس (المترجم)

متغيرات تؤثر على التعلم بالقدوة :

إن التشابه بين المشاهد والنموذج والثقة بالنموذج والإعجاب به، والتشابه والاختلاف بين النماذج التي تظهر على شاشة التلفزيون والنماذج الموجودة في بيئة الطفل، وأيضاً حالته الانفعالية وقت المشاهدة كلها محددات مهمة للسلوك الذي يقلده الطفل بالفعل، كما أن حالة الطفل الدافعية وإدراكه لمدى واقعية ما يشاهده، وعدد خبراته الأخرى التي يجد فيها نماذج منافسة لما يشاهده في التلفزيون كى يقلدها ومعلوماته السابقة كلها عوامل تؤثر على تقليده للنماذج التلفزيونية وفقاً لما تتوقعه النظرية الاجتماعية المعرفية.

ويرى بانديرا (١٩٩٤) أن للتلفزيون أثراً كبيراً على الطفل تبعاً لطبيعة ما يشاهده فيه من برامج وذلك أكثر من مجرد عدد ساعات المشاهدة، ويمكن أن تكون النماذج التي يشاهدها الطفل فيها عوامل كافة أو غير كافة لسلوكه، أو قد تكون بمثابة معلم أو مرشد أو موجه اجتماعي له، وربما تكون مثيرة له انفعالياً وتشكل مفاهيمه عن القيم الواقعية، وقد تعمل هذه الوظائف السابقة مستقلة عن بعضها إلا أنها غالباً ما تعمل مع بعضها البعض، فنموذج العدوان مثلاً يمكن أن يكون معلماً للطفل وكافاً لسلوكه العدوانى^(١)، أو أن سلوك الآخرين في التلفزيون قد يحرك أو يطلق سلوك المشاهدين الذين كانوا قد شاهدوه من قبل واستوعبوه إلا أنهم لم يؤدوه بالفعل.

وتبعاً لنظرية القوائم المعرفية للأحداث والـ *scripts theory*^(٢) - لا يقلد الطفل ببساطة كل ما يشاهده- وإنما تتكون هذه القوائم عنده من خلال رؤيته للوقائع والأحداث المعبرة عنها في التلفزيون، ثم تنشط فيما بعد في ذاكرته عن طريق مشاهداته لها في البيئة أو تفكيره فيها أو في الأحداث التي يمر بها، أو تبعاً لظروفه النفسية أو الاجتماعية، فالعوامل المؤدية إذاً للتقليد هي عوامل معقدة، تتطلب أنشطة معرفية وعمليات تعلم وتداعيات في المعانى والأفكار.

(١) عندما يلقي النموذج مثلاً عقاباً على تصرفاته العدوانية . (المترجم)

(٢) انظر الفصل الخامس . (المترجم)

تقييـم : Evaluation :

بالرغم من اتساق الكثير من نتائج الدراسات فيما يتعلق بتفسير عمليات تقليد الأطفال لما يشاهدونه في التلفزيون في ضوء نظرية التعلم الاجتماعي، إلا أن هناك حدوداً وقيوداً لهذا التفسير، فليس كل الأطفال يقلدون ما يرونه، فمثلاً بالرغم من أن مشاهدة الأطفال للعنف يمكن أن تدفعهم إلى تقليده وتزيد من حدة السلوك العدواني عندهم، فإنه من الممكن أيضاً أن الأطفال العدوانيين هم الذين يختارون مشاهدة أكثر لبرامج العدوان؛ لذلك فنحن في حاجة إذاً إلى التعرف أكثر على الأسباب التي تدفع الأطفال إلى مشاهدة برامج العنف.

وقد استخدمت نظرية التعلم الاجتماعي والنظرية الاجتماعية المعرفية بفاعلية كبيرة لتفسير الآثار قصيرة الأمد للتعلم بالقوة داخل معامل علم النفس التجريبية (مثل دراسات كومستوك وسكارر Comstok & Scharrer ١٩٩٩، وكومستوك وستراسبورجر Comstock & Strasburger ١٩٩٣) أما الآثار بعيدة المدى للمشاهدة والتأثير السلبي للكثير من العوامل الأخرى المساهمة في ظهور أنواع خاصة من السلوك نتيجة عملية التقليد فلا زالت أقل وضوحاً، ومع هذا فمن المؤكد أن عناصر التعلم بالملاحظة والاقتداء بالنموذج والتدعيم الذي يلقاه كلها مكونات ضرورية لخبرات الطفل في المشاهدة؛ كي يقلد سلوكاً شاهده، وتضاف إليها أيضاً مجموعة من المتغيرات الأخرى البيولوجية والسيكولوجية والاجتماعية.

نظرية الغرس Cultivation Theory

يؤكد الفرض الذي وضعه مجموعة من علماء النفس وهم جيربнер وجروس ومورجان وسينجوريلي Gerbner, Gross, Morgan and Signorielli (١٩٨٠، ١٩٨٢، ١٩٨٦) أن الأطفال الذين يشاهدون التلفزيون كثيراً يغرس فيهم أو يتراكم لديهم أثر ما يدركونه، وكأنه حقائق واقعية ويسيطر عليهم هذا الإدراك موجهاً سلوكهم،

وكانهم يعيشون فى عالم متسق مع ما يشاهدونه فى التلفزيون، وكلما ازدادت فترات مشاهداتهم ازداد هذا العالم رسوخاً فى أذهانهم، وهم يزدادون اقتناعاً بصدق ما يشاهدونه وبخاصة تلك البرامج التى تعرض أموراً ليست للمشاهد فيها خبرة مباشرة حيث يتوقعون العنف مثلاً فى حياتهم كما يحدث أمامهم فى الأفلام التى يشاهدونها فى التلفزيون، كما أن معلوماتهم عن الآخرين أو المجموعات الأخرى من الناس الذين لم يتفاعلوا معهم تتأثر كذلك بما يشاهدونه، وتتوقع نظرية الغرس أن المشاهدين بكثرة للتلفزيون تكون إجاباتهم عما يجرى حولهم من وقائع وأحداث فى عالم الواقع ليست واقعية بل هى متفقة مع ما يصوره لهم التلفزيون من مشاهد كما كشف عن ذلك التحليل الإحصائى (رايت Wright ١٩٨٦).

افتراضات أساسية Basic Assumptions :

تعتبر كمية المشاهدة أو زمن التعرض للتلفزيون متغيراً مهماً جداً فى دراسة تأثير ذلك الجهاز على تفكير الفرد وسلوكه وذلك من منظور نظرية الغرس، فالمشاهدون للتلفزيون بكثرة يختلفون عن المشاهدين بقلّة فى اعتقاداتهم عن السلوك والمواقف وفى قيمهم وأرائهم (جير بنر وزملاؤه ١٩٨٢) وتفترض نظرية الغرس كذلك أن المشاهدين للتلفزيون بكثرة أقل اختياراً للبرامج فى مشاهداتهم ويندمجون فى المشاهدة بحكم العادة مما يؤدي إلى أن كثيراً مما يشاهدونه يتميز بالتشابه والرتابة إلى حد ما، علاوة على ذلك فإن أثر التلفزيون يزداد عندما يصبح المصدر الوحيد للمعلومات ويكون ما يعرضه مناسباً للشخص المشاهد، وعادة ما يكون لدى الأفراد المشاهدين بقلّة للتلفزيون مصادر أخرى متنوعة للمعلومات، مثل التفاعل الاجتماعى بما فى ذلك التحدث مع الآخرين والقراءة والخبرات المهنية التى تستهلك كثيراً من أوقاتهم وتحل محل مشاهداتهم للتلفزيون، وهم لديهم نماذج سلوكية أكثر يقننون بها فى حياتهم الواقعية، كما أنهم أقل احتمالاً فى أن يأخذوا ما يشاهدونه فى التلفزيون- من مسلسلات أو مشاهد- مأخذ الجد كالمشاهدين بكثرة، وهؤلاء المشاهدون بكثرة

مصادرهم الأخرى من الأفكار قليلة وعلى ذلك فهم أكثر من غيرهم ميولاً إلى اعتبار أن الحقيقة تتسق مع ما يقدمه التلفزيون لهم من مشاهد (جيرينر وزملاؤه ١٩٨٠).

على أن تأثير التلفزيون لا يتم من فراغ ولا على جميع الأطفال بدرجة واحدة، فالأطفال المشاهدون بكثرة للتلفزيون يختلفون في مدى تأثرهم بما يشاهدونه بسبب عوامل لا ترجع فقط إلى السن ، وإنما إلى متغيرات أخرى كالجنس والمستوى الاقتصادي- الاجتماعي والخلفية الأسرية، ولابد عند تقييم الأثر الذي يفرسه التلفزيون في الطفل من أخذ هذه العوامل في الاعتبار، حيث إنها تؤثر على نمو الطفل وخبرته.

ويغير التلفزيون من نظرة الأطفال إلى ما يجري في العالم من أحداث، ولأن خبراتهم عن الحياة محدودة بسبب عدم وجود مصادر أخرى منافسة للتلفزيون تؤثر عليهم بالدرجة نفسها كي يستقوا منها معلوماتهم، فإن التلفزيون يمكن أن يكون ذا أثر فعال عليهم.. وقد توصلت هستن وزملاؤها Huston et al (١٩٩٢) إلى أن الأطفال الذين يشاهدون التلفزيون كثيراً يظهرون مستوى من الاهتمام بصحتهم وطلب للعلاج الطبى أكثر من الأطفال غير المشاهدين كثيراً للتلفزيون، وعلى هذا من المهم إذاً النظر إلى الفروق في النمو على المدى الطويل بين الأطفال الذين قد نشأوا على التلفزيون- حيث قد أدركوا الواقع من خلال ما يصوره لهم في برامجه إلى حد كبير- وبين أولئك الأطفال الذين كانت خبراتهم التلفزيونية محدودة بشكل ما أو بأخر ولم يعتمدوا على التلفزيون كمصدر للمعلومات.

الواقعية المدركة Perceived Reality :

وهناك متغير مهم في أى أثر تفرسه المشاهد التلفزيونية في الطفل هو الواقعية المدركة، فإذا ما أدرك الطفل محتوى المشهد التلفزيونى كشئ واقعى فسوف يزداد اقتناعه بأنه صادق ويزداد بالتالى تأثره به ، وعلاوة على ذلك فإن المشاهدين الذين

يعتقدون أن التلفيزيون هو مصدر نو معلومات مفيدة تعينهم على حل مشكلاتهم، يرون أنه واقعي بدرجة معقولة (بوتر Potter ١٩٨٦).

وحتى مفهوم الواقعية المدركة نفسه يبدو أنه أكثر تعقيداً عما يدور في أذهاننا عنه، ويقول بوتر Potter (١٩٨٦، ١٩٨٨) مثلاً وهو يناقش أهمية الواقعية المدركة: هي درجة التشابه التي يدركها المشاهدون بين الشخصيات والمواقف التلفيزيونية والشخصيات والمواقف في الحياة الواقعية، ويشعر الأفراد ذوو الدرجة العالية على هذا البعد بأنهم قريبون من الشخصيات التلفيزيونية وأن لديهم إحساساً بالواقعية عنهم، ويشعرون نحوهم وكأنهم أصدقاء لهم، وهم يعتقدون بأن الشخصيات التلفيزيونية مشابهة للأشخاص الذين يقابلونهم في حياتهم الواقعية، وهم أكثر تأثراً بالتلفيزيون من غيرهم.

وتثير الأهمية المتزايدة للواقعية التلفيزيونية بعض التساؤلات المثيرة فيما يتعلق ببعض البرامج الخاصة بهذا الشأن وهي: برامج التمثيليات أو المسلسلات التلفيزيونية، ومن هذه التساؤلات: هل المشاهدون بكثرة لمثل هذه البرامج يشعرون بأن الممثلين يمثلون بالفعل خبرات الحياة الواقعية؟ أم أنهم يفترضون بأن هذه الشخصيات التي تظهر أمامهم على الشاشة إنما تؤدي دوراً تقريبياً لتصوير الواقع؟ ولكن شعبية هذه المشاهد واندماج المشاهدين القوي الواضح فيها وتوحدتهم مع الشخصيات التلفيزيونية وسلوكها يفيد بأن مستوى الواقعية المدركة في حاجة إلى المزيد من البحوث.

وأخيراً أشار كيوي وكسيكزنتميهالي Kubey & Csikszentmihalyi (١٩٩٠) إلى أن التلفيزيون والفيلم السينمائي يتركان أثراً أكثر تجانساً بين الناس مما يقرأونه، فإدراكهم لمعنى أو مضمون ما يشاهدونه في التلفيزيون يكون أكثر تشابهاً بينهم مما يطلعون عليه في الكتب أو الصحف أو المجالات؛ لأن المشاهدين يرون الشخصيات أمامهم بأشكالها وتصرفاتها وأصواتها في التلفيزيون ولا يلجأون إلى تخيلها أو تكوين صور عقلية عنها قد تختلف من فرد لآخر.

سيادة الاتجاه والصدى : Mainstreaming and Resonance

يقول جيربнер وزملاؤه Gerbner et al (١٩٨٠) إن هناك أنماطاً متنوعة من الارتباطات بين كميات المشاهدة التلفزيونية، وفهم أو تصور الواقع بالنسبة للمجموعات الاجتماعية المختلفة من الأفراد يمكن تفسيرها في ضوء العلاقة بين عمليتين أساسيتين هما: سيادة الاتجاه أو تكوينه ونموه والصدى.

ويشير مفهوم سيادة الاتجاه هذا إلى أثر عام للتلفزيون يسود فيه أثر المشاهدة أو يتغلب على الآثار الأخرى الثقافية والاجتماعية والديموقراطية المسببة للفروق في السلوك والاتجاهات بين الناس، حيث يتكون تجانس لأرائهم المتشعبة وتقارب بينهم لوجهات نظرهم المتباينة (جيربнер وزملاؤه ١٩٨٦)، وهكذا يتم غرس آراء عامة متجانسة بين المشاهدين بكثرة للتلفزيون، فالمشاهدون بكثرة للتلفزيون حتى ولو كان فيهم من يتمتع بمستوى تعليمي واقتصادي عالى إنما يشتركون مع بعضهم البعض في الرأي تجاه الكثير من القضايا التي يعرضها عليهم التلفزيون بعكس المشاهدين بقلة للتلفزيون (جيربнер وزملاؤه ١٩٨٠).

وتبعاً لنظرية الغرس cultivation theory يكون لدى التلفزيون القدرة على أن يغرس في نفوس المشاهدين إدراكات سائدة أو نظرات معينة (مثل الخوف أو عدم الثقة في الآخرين) وأن يجمع الناس حول أمر ما قد يختلفون عليه وبخاصة فيما يتعلق بقضايا العلاقات بين الناس، فالمشاهدون بكثرة للتلفزيون تنم عادة تفسيراتهم لسلوك الآخرين عن عدم الثقة، فالناس في رأيهم مستغلون لا أمان لهم، كما أن لدى هؤلاء المشاهدين بكثرة أيضاً إحساساً بالخطر المتوقع في عالم تسوده الأتانية (سجنوريلي Signorilli ١٩٨٧) ففي إحدى الدراسات (شرم Shrum ١٩٩٦) أعطى المشاهدون للتلفزيون بكثرة تقديرات لمعدل الجرائم والنزاعات الأسرية - لأصحاب مهن معينة - أعلى من المشاهدين بقلة للتلفزيون.

وقد وجد باحثون آخرون نتائج مخالفة تماماً لهذا، فقد وجد مثلاً ريوبن وبيروز وتايلور Ruben, Perse and Taylor (١٩٨٨) أن المشاهدين للتلفزيون يشعرون بالأمان ويتصلون بالآخرين اتصالاً طبيعياً وذلك بصرف النظر عن مدة التعرض للتلفزيون أو مشاهدته، وارتبطت كثرة المشاهدة في واقع الأمر بشعورهم بالأمن أو إداركهم له ، وعلاوة على ذلك - فإنه على العكس مما يمكن توقعه وفقاً لنظرية الغرس - لم ترتبط المشاهدة الكثيرة للتلفزيون بأى آثار سلبية، ولكن هذه الآثار السلبية ترتبط بمحتوى أو مضمون معين تعرضه بعض البرامج التلفزيونية (ريوبن وزملاؤه Rubin et al ١٩٨٨).

ومن جهة أخرى نجد أن الصدى يشير إلى المواقف التى يكون فيها للمعلومات التلفزيونية عن موضوعات معينة بروزاً خاصاً يمكن أن يثير المشاهد ، من حيث مسابرة أو انسجامه مع خبراته الفعلية أو واقعه أو إدراكه لواقعه (جيرينر وزملاؤه ١٩٨٠) وهذا البروز المقترن بالمعلومات أو التألف بينهما يمكن أن يعطى وزناً إضافياً للرسالة التلفزيونية إلى المشاهد مما يزيد من أثرها عليه، والانسجام بين عالم التلفزيون وظروف الحياة الواقعية يمكن أن يكون له صدى ويضخم من آثار التلفزيون على المشاهد بشكل ملحوظ (جيرينر وزملاؤه ١٩٨٠) وعلى هذا يحدث الصدى عندما يكون لموضوع ما يعرض فى عالم التلفزيون أثراً خاصة بارزة أو أهمية شخصية لمجموعة من الناس (مثل ازدياد الاحتيال على كبار السن) حيث ترتبط أهمية مثل هذه الموضوعات بكثرة مشاهدتها فى التلفزيون.

وتشسير بحوث (بارون Baron ٢٠٠٠ وبوتر Potter ١٩٨٦ ، ١٩٨٨ ، وريوبن Rubin ١٩٨٦ وغان إقرا Van Evra ١٩٩٨) إلى أن الأطفال الصغار يجدون مضمون البرامج التلفزيونية أو محتواها أكثر واقعية، كما يجدون صعوبة أكثر فى التمييز بين الموضوع الواقعى وغير الواقعى؛ لذلك يكون تأثير المشاهد التلفزيونية عليهم أقوى، ويزداد أيضاً هذا التأثير قوة إذا لم تكن لديهم مصادر أخرى بديلة أو منافسة يحصلون منها على المعلومات؛ كى يقارونها بتلك التى يتلقونها من التلفزيون، كذلك اتضح أن تأثير التلفزيون يكون قوياً على الأطفال إذا كان تأثير الأبوين أو الزملاء عليهم

ضعيفاً جداً، وعلى هذا يقلل التفاعل الاجتماعي للطفل من أثر التلفزيون وما يغرسه فيه من مفاهيم لأنه يوفر له مصادر أخرى للمعلومات (جيربнер وزملاؤه، ١٩٨٦) ويقول جيربнер وجروس ومورجان وسجنوريلى Gerbner, Gross, Morgan and Signorielli (١٩٩٤) فى نسخة جديدة موسعة لنظريتهم عن عملية الغرس تتضمن أن هذه النظرية مكمله للنظريات الأخرى عن الطفل والتلفزيون وليست بديلاً لها .

ومع ذلك وجدنا أن التعرض مدة طويلة للتلفزيون حيث لا يجد الطفل مفرّاً من المشاهدة المتكررة لبرامج العنف، قد يؤدى إلى غرس مفاهيم فى عقله تفيد بأن العالم الذى يعيش فيه وضع وخطير، وبمقارنة الأطفال الذين يشاهدون التلفزيون كثيراً بزملائهم الذين يشاهدونه قليلاً اتضح أن المشاهدة الكثيرة تجعل الطفل يشعر بأنه فى حاجة إلى حماية أكثر، وأن الناس لا يوثق فيهم؛ لأن كل فرد فيهم لا يهتم إلا نفسه (جيربнер وزملاؤه، ١٩٩٤).

وقد وصف جيربнер وزملاؤه (١٩٩٤) كيف حدث الانتقال من دراسة آثار التلفزيون على الأطفال إلى دراسة ما يغرسه فيهم من عوامل معرفية نفسية، واقترح هؤلاء الباحثون أن التلفزيون يساعد على تشكيل استعدادات شخصية فى الأطفال تؤثر بدورها على آثار ووسائل الإعلام عليهم، وإن التلفزيون هو جزء متمم لعملية دينامية، فهو بمفرده لا يخلق أو يعكس ببساطة صوراً عقلية أو اعتقادات، ومشاهدة التلفزيون قد تشكل نظرة المشاهد فى الكثير من الأمور ، إلا أن هناك تفاعلاً ما يتم بين خصائص المشاهد الشخصية ومشاهدته لبرنامج معين وذلك تبعاً للمحيط أو الوسط الذى تتم فيه المشاهدة، فغرس المفاهيم بواسطة التلفزيون ليست هى عملية أحادية الاتجاه وإنما تعتمد على عوامل أخرى بالإضافة إلى كمية المشاهدة، وفى مجتمع ذى تكوين ثابت نسبياً تتضمن عملية الغرس هذه عمومية الآراء بين أفرادها وشيوعها وصعوبة تغييرها (جيربнер وزملاؤه ١٩٩٤).

وقد شرح جيربнер وزملاؤه كيف أن الفروق بين الواقعية الرمزية والموضوعية يمكن أن تظهر كيف أن ما يعرضه التلفزيون من تمثيلات أو مسلسلات تبدو وكأنها حقائق

يمكن أن تندمج معانيها أو مغزاها في اعتقادات المشاهدين له بكثرة، وتشكل جزءاً من نظرتهم عن العالم، ويقول جيربнер وزملاؤه (١٩٩٤) إن نظرية الغرس تعنى بكيفية تأثير مثل هذه الحقائق المزعومة على المشاهدين حتى وإن قالوا إنهم يعرفون أنها خيالية. وتكرار عرضها على المشاهدين إنما يعتبر بمثابة دروس يتلقونها من التلفزيون تؤثر على نظرتهم عن العالم.

وفى حالة الأثر البسيط جداً للتلفزيون فإن الشخص يلتقط منه المعارف والمعلومات المرتبطة بما يشاهده، حتى ولو كان القصد أساساً من المشاهدة هو التسلية وليس جمع مثل هذه المعارف أو المعلومات، وهذا يفيد تبعاً لما قد توصل إليه سالومون Salomon (١٩٨١) بأنه ربما يكون التعرض المتكرر لمشاهدة موضوع ما لا يطلب الشخص مشاهدته يؤدي إلى أن يصبح هذا الموضوع عاملاً مهماً في توجيه سلوكه فيما بعد، ويتسق هذا مع نظرية أثر الغرس cultivation effect (أو تأثير ما يغرسه التلفزيون في عقلية الطفل من معانى أو معلومات) التي اقترحها جيربнер وزملاؤه (١٩٨٠، ١٩٩٤).

التكنولوجيات الجديدة وأثر الغرس :

يمكن أن تغير التكنولوجيا الجديدة من الفكرة التي تفيد بأن مشاهدة الفرد للتلفزيون يمكن أن تغرس فيه اعتقادات عن الواقع الاجتماعى كما اقترحها جيربнер وزملاؤه، وهذا بسبب تنوع البرامج وازدياد سيطرة المشاهد عليها وقدرته على انتقائها (بيرس وفيرجسون وماكلويد Perse, Ferguson and Mcleod ١٩٩٤) وقد وجد بيرس وزملاؤه Perse et al ازدياد قلة الثقة فى الآخرين بين الأشخاص الذين يكثر تعرضهم لمختلف القنوات، وقلة انعدام الثقة والخوف من الجرائم للأشخاص الذين يكثر مشاهدتهم لقنوات الكابل المتخصصة كالقنوات التعليمية والرياضية وبرامج الأطفال وغيرها، ولللكابل cable فاعلية أكبر على ما يعرف بآثر «الاتجاه السائد» mainstream-ing effect، إلا أن بيرس وزملاؤه قد وجبوا علاقة عكسية بين الخوف من الجريمة

وتملك مسجلات الفيديو كاسيت VCRs^(١) واقترحوا بأن الكابل يمكنه أن يصرف عن الفرد الموضوعات المؤدية إلى مثل هذه المشاعر إذا ما حُذفت من شبكة الإرسال ووضعت بدلاً منها موضوعات أخرى تساعد على ازدياد الثقة بالنفس، ويمكن للكابل مع حسن اختيار برامجه من إضعاف أثر «الاتجاه السائد» مع الوقت. فالتكنولوجيا الجديدة تغير أو تخفف من الأثر السلبي المتجانس المسيطر على الفرد المشاهد للتلفزيون بسبب تعرضه لنوع واحد فقط من البرامج غالباً ما يتضمن تمثيلات تعبر عن مواقف اجتماعية، ولكن المشاهدين بكثرة للتلفزيون عادة ما يكونون أقل ميولاً إلى امتلاك مسجل الفيديو كاسيت مفضلين الاستمرار في مشاهدة مثل هذه البرامج والإكثار منها، واقترح بيرس وزملاؤه مزيداً من الدراسات عن أثر التكنولوجيا الجديدة على عملية غرس الأفكار والمفاهيم في المشاهدين بواسطة التلفزيون وذلك لتصحيح الأفكار التقليدية عن آثار وسائل الإعلام على الأفراد.

تقييم :

ليس هناك اتفاق بين الباحثين حول صدق نظرية الغرس، وقد وجه النقد نحو طرائق البحث العلمي methodology المرتبطة بهذه النظرية، فقال ريوين وزملاؤه Rubin et al (١٩٨٨) إن من العوامل التي أدت إلى هذه الأخطاء هو التحيز في الاستجابات الموضحة لآثار الغرس الذي يعتقد بأنه ناتج عن مستويات فترات التعرض للتلفزيون في بعض الدراسات، علاوة على ذلك فإن الدراسات القائمة حول نظرية الغرس قد أغفلت المتغيرات الوسيطة، كالعوامل الخاصة باختيار البرنامج أو الواقعية المدركة perceived reality والتي يمكن أن تفوق في أهميتها مضمون البرنامج نفسه في تكوين إدراكات الشخص المشاهد (ريوین وزملاؤه ١٩٨٨) وبالرغم من أن المشاهدين للتلفزيون بكثرة يمكنهم تكوين إدراكاً معيناً عن العالم، فإن

(١) video cassette recorders

إدراكهم هذا قد يحدد بدوره عاداتهم فى المشاهدة واختياراتهم للبرامج، وأخيراً فإن المشاهدين بكثرة والمشاهدين بقلة يختلفون عن بعضهم البعض بطرائق أخرى أيضاً، كما أن بعض المجموعات الفرعية تظهر تأثراً بالمشاهدة وفق نظرية الغرس بينما لا يظهر البعض الآخر هذا التأثير. (دومينيك Dominick ١٩٨٧).

وكان الباحثون يكتفون بضبط عوامل مثل: السن والمستوى الاقتصادى- الاجتماعى والجنس والواقعية المدركة كمتغيرات وسطية متوقعين الثقة أو التشابه فى باقى المتغيرات الأخرى، هذا مع التغيير فى فترات التعرض للتلفزيون باعتبارها المتغير المستقل الأساسى فى الدراسة، لذلك كانت هناك حاجة إلى متغيرات أخرى وسطية يمكن أن تؤثر على عملية غرس المعانى والمعلومات فى المشاهدين مثل أثر اختيارهم لبرامج معينة والفروق الفردية بينهم فى هذا، وبخاصة مع وجود تنوع كبير فى وسائل الاتصال البديلة (ريوين وزملاؤه ١٩٨٨).

وقد استخدم شرم Shrum (١٩٩٥) النظرية المعرفية الاجتماعية فى البحوث المبنية على نظرية الغرس ووجد أن استراتيجيات المعالجة الكشفية للمعلومات^(١) heuristic processing strategies أكثر احتمالاً فى أن تستخدم فى حالة الحكم الاجتماعى عندما يطلب من الشخص إبداء رأيه عن شىء ما يكون انشغاله به قليل أو يشعر بضغط لإصدار حكمه عليه بسرعة، وهذا تبعاً لرأى شرم (١٩٩٥) هو الذى يحدث عادة فى البحوث المسحية القائمة على أساس نظرية الغرس، وقد اقترح شرم (١٩٩٥) أن المشاهدين السلبيين هم الأكثر احتمالاً فى إظهار أثر الغرس (عندما يقاس بأحكام تصدر لأول وهلة مثل ما يحدث فى التقديرات الشائعة للناس أو السلوك أو الأشياء). هذا ومعظم الناس يبالغون فى واقع الأمر فى تقدير أشياء مثل جرائم العنف أو مدى

(١) هناك أربع فئات من الاستراتيجيات يستخدمها الفرد العادى فى حكمه الاجتماعى على الأشياء علاوة على هذه الاستراتيجيات منها مثلاً: استراتيجيات المعالجة الواقعية substantive processing strategies ، وتستخدم أساليب المعالجات الكشفية فى حالة الأحكام السريعة المألوفة غير المعقدة بعكس الأحكام الواقعية، وهى أحكام معقدة فى حاجة إلى تأنى من الفرد.

قوة أو سطوة مهن معينة بالنسبة لساكن المهن الأخرى مثل أهمية الشرطة، وهذه التقديرات ليست ذات أهمية فى مشاهدة التلفيزيون إلا أن أهميتها تنحصر فى تقدير الفروق بين المشاهدين بكثرة للتلفيزيون والمشاهدين له بقلة (شرم ١٩٩٥).

ومع هذا فإن كمية المشاهدة وحدها ليست هى العامل الأكثر أهمية كى يحدث أثر الغرس فى الطفل المشاهد، بل إن هناك متغيرات أكثر تعقيداً من مجرد المشاهدة (بوتر Potter ١٩٨٦) إن مستويات التوحد مع الشخصيات التلفيزيونية ومستويات الواقعية المدركة عند الطفل المشاهد يجب أن تؤخذ أيضاً فى الحسبان (بوتر، ١٩٨٦) كذلك أيضاً هناك أثر لعوامل النمو، فالأطفال الذين أعمارهم أربع سنوات المشاهدين للتلفيزيون بكثرة لا يستقبلون ويستجيبون للمعلومات التلفيزيونية نفسها كالأطفال الذين أعمارهم (١٤) سنة أو الرجال الذين تبلغ أعمارهم (٤٠) سنة، فحاجاتهم ووافقهم نحو المشاهدة تختلف عن بعضهم البعض اختلافاً بيئياً، وقدراتهم على فهم المعلومات التلفيزيونية والاحتفاظ بها فى الذاكرة مختلفة أيضاً تماماً، كذلك هناك تبايناً واسعاً بين هذه الفئات الثلاث من حيث خبراتها والقوائم المعرفية لتسلسل الأداث والأحداث^(١) scripts التى يحتفظ كل فرد من كل مجموعة فى ذاكرته بها؛ كى يستخدمها فى تفسير ما يشاهده من برامج تلفيزيونية.

إن التفاعلات بين هذه المتغيرات مثل النضج المعرفى cognitive maturity والانتباه attention وخبرة الطفل مع التلفيزيون وطبيعة الوسط الذى يشاهده فيه والاتجاهات الأسرية من التلفيزيون، والمتغيرات الاجتماعية الانفعالية الأخرى يجب أن يأخذها الباحثون فى اعتبارهم فى أى دراسة ما؛ لفهم كيف يحدث أثر الغرس هذا فى خبرات الأطفال عند مشاهدة التلفيزيون.

(١) هى عبارة عن تصورات فى ذاكرة الفرد لأداث يقوم بها وما يحتمل أن يواجهه من أداث خلالها وذلك فى مواقف مألوفة لديه، ويمكن أن تتكون هذه القوائم من مشاهدات الفرد المتكررة لسلوك الآخرين، ويستخدم الفرد هذه القوائم للسلوك بموجبها أو لتفسير سلوك الآخرين، فالقوائم المعرفية التى قد يحتفظ بها التلميذ مثلاً فى ذاكرته والخاصة بذهابه كل صباح إلى مدرسته قد تتضمن الآتى: الاستيقاظ مبكراً، ارتداء الملابس، الإفطار، الخروج من المنزل، السير حتى وسيلة المواصلات، ركوبها عند وصولها، النزول منها... إلخ. وهذه القوائم موضحة فى الفصل الخامس. (المترجم)

نظرية الاستخدامات والإشباعات Uses and Gratifications Theory

وتركز هذه النظرية على دوافع المشاهدين وحاجاتهم من مشاهدتهم للتلفزيون واستخدامهم له أو لوسائل الإعلام الحديثة وأنماط هذا الاستخدام، وتفترض هذه النظرية أن الأفراد يتفاعلون بنشاط مع التلفزيون أو غيره من هذه الوسائل؛ لاختيار برامج أو ممارسة ألعاب معينة من بين البرامج أو الألعاب الأخرى العديدة من أجل إشباع حاجاتهم، وتختلف دوافع مشاهدة البرامج التلفزيونية من مشاهد آخر (ريوين ١٩٨٤)، إلا أنهم جميعاً أطفال ومراهقون وراشدون يستخدمون التلفزيون من أجل أشباع حاجاتهم الشخصية ورغباتهم (ريوين ١٩٨٥).

ويقترح ريوين (١٩٩٤) أن كثيراً من النقد الذي وجه نحو نظرية الاستخدامات والإشباعات كان قائماً فقط على أساس الافتراضات والبحوث الأولى التي قامت عليها هذه النظرية في السبعينيات، ولم يدخل في اعتباره البحوث التي أتت بعد ذلك، وهو يقول إن الدراسات المعاصرة تجيب على هذا النقد وتبين أن هناك تقدماً وتطوراً حول مفهوم هذه النظرية قد حدث، وهو يتضمن الاهتمام بدراسة العلاقات النظرية بين استخدامات وسائل الإعلام الحديثة - بما فيها التلفزيون - والآثار المترتبة عنها وكذا خصائص المستخدمين أو المشاهدين «باعتبارهم ناقلين ناشطين للآراء والأفكار خلال وسائل الاتصال» (ص٤٣٢) وبالنظر إلى التعقيد الخاص بعملية الاستخدامات والآثار فإنه من الضروري أثناء الدراسات أن يؤخذ في الاعتبار الشروط التجريبية السابقة والوسطية واللاحقة (ريوين ١٩٩٤).

الدافعية للمشاهدة :

توصل كومستوك وسكارير Comstock and Scharrer (١٩٩٩) إلى بيانات توضح ثلاث قوائم عريضة للدافعية نحو المشاهدة يمكن ترتيبها وفقاً لأهميتها كالآتي:

١ - الهروب : المشاهدة بقصد الاسترخاء والاستمتاع، وتغيير الحالة المزاجية والتخلص من الضغوط والإقلال من التوتر، وقضاء الوقت فى جو غير قاس بعيداً عن المطالب الملحة، والمشاهدة هذه هى عملية هروب من "escape from" أكثر من كونها هروب إلى "escape into".

٢ - تقييم الذات self-evaluation : حيث تهدف المشاهدة إلى إبقاء الأفراد على أنفسهم فى حالة جيدة، وقد يقارنون أنفسهم بهؤلاء الذين يظهرون على الشاشة من جنسهم نفسه أو سنهم نفسه أو غير ذلك.

٣ - البحث عن المعلومات : وتكون المشاهدة لمتابعة التليفزيون، حيث يتلقى الأفراد المعلومات التى ينقلها إليهم عن مختلف الموضوعات.

ولقد ظلت الإشباعات التى تتحقق من المشاهدة ثابتة تقريباً فى جوانبها الرئيسية لعدد من العقود، وكانت وظيفتها الأساسية هى مساعدة المشاهدين على تجنب المثيرات البغيضة أو الهروب منها وقضاء وقتاً ساراً بعيداً عن متطلبات الحياة وظروفها الضاغطة.

«إن برامج التليفزيون التى تشبع الأنواق العامة جذابة تصرف الإنسان عن همومه وهى مسلية، وعندما تكون المشاهدة روتينية يقل اندماج المشاهد انفعالياً أو معرفياً أو سيكولوجياً فيما يشاهده إلا أن هذا الوقت الذى يندمج فيه مع التليفزيون يطول. (كومستوك وسكاربر ١٩٩٩).

ويعتبر مستوى النمو متغيراً مهماً فى المنحى الخاص بالإشباعات gratification approach حيث ظهر تأثير التغيرات فى النمو على استخدام التليفزيون فى الكثير من الدراسات، أى دراسة العلاقة بين سن الطفل وكيفية مشاهدته للتليفزيون، فاستخدام التليفزيون بقصد الإثارة مثلاً يتناقص فيما بين سن ٩ و ١٧ سنة (ريوبن Rubin ١٩٨٥) والأطفال الصغار هم أكثر مشاهدة للتليفزيون، وربما يرجع هذا إلى أنهم تنقصهم المعلومات والخبرات ولأنهم أكثر اعتقاداً بأن ما يعرضه التليفزيون عليهم هو

شيء واقعي، فالمجموعة العمرية للطفل يمكن أن تساعد على إيضاح استخداماته للتلفزيون في مراحل النمو المختلفة (ريوين ١٩٨٥).

وقد ظهرت كذلك هناك فروق مهمة بين مجموعتين من المشاهدين بكثرة وغير المشاهدين تجاه المشاهدة أو تجنبها، فقد اتضح لقوس والكساندر Foss and Alexander (١٩٩٦) أن المشاهدين بكثرة للتلفزيون يرجعون ذلك لأسباب خارجية (مثلاً المرض، وقت الفراغ الطويل وأنه ليس هناك ما ينشغلون به) وقد أقر كل من أفراد المجموعتين أن مشاهدة التلفزيون يمكن أن يترتب عنها آثاراً سلبية مثل إدمان المشاهدة، إلا أن المشاهدين بكثرة قالوا إنهم يشعرون بحصانة ضد آثاره السلبية لأنهم يشاهدونه للراحة وهرباً من المشكلات، ويقول غير المشاهدين إنهم يفضلون عدم المشاهدة؛ كي لا يتعرضوا لإدمان التلفزيون وآثاره أو أن يصبح تفكيرهم سلبياً غير ناقد، ويرى المشاهدون بكثرة أن التلفزيون وسيلة بسيطة غير مهمة للراحة، وعلى هذا فحتى الاتفاق بين المجموعتين على الدوافع الأساسية للمشاهدة وآثارها وأهميتها غير موجود مما يؤدي إلى سلوك للمشاهدة لكل منهما مختلف عن الآخر.

المشاهدة الوسيلية والمشاهدة الروتينية :

وفي تحليل أكثر لدوافع المشاهدة ميز ريوين (١٩٨٤)، (١٩٨٦) وريوين وبيروز Rubin & Perse (١٩٨٧) بين نوعين من المشاهدين: مشاهدون ناشطون يختارون برامج معينة ويشاهدونها عن قصد، وآخرون يشاهدون برامج لا يختارونها وربما تكون مشاهدتهم لها روتينية أو تتم بحكم العادة، ومثل هذا التمييز بين المشاهدة الاختيارية والروتينية يرتبط أيضاً بمعلومات عن كمية المشاهدة والمحتوى المفضل في كل من الحالتين.

وتشير المشاهدة الوسيلية مثلاً إلى تلك المشاهدة التي يختارها الفرد ولها هدف موجه للاستفادة من التلفزيون، كالحصول على معلومات معينة فهي انتقائية هادفة.

أما المشاهدة الروتينية فهي أكثر اعتماداً من السابقة على العادة، ويلجأ إليها الشخص للتغيير أو الراحة أو لمجرد قضاء الوقت، وعلى هذا يمكن أن يختلف نشاط المشاهدين في الحالتين من حيث الدرجة والنوع، ونشاط المشاهدين ليس واحداً في هذين النوعين من المشاهدة، واتجاه الأفراد نحو المشاهدة الوسيطة أو الروتينية يتوقف على عوامل منها الوقت المتيسر عند المشاهد، وخلفيته الثقافية واهتماماته وموقف المشاهدة (ريوين ١٩٨٤).

وفى المشاهد الروتينية تبعاً لرأى كومستوك وسكارير Comstock and Scharrer (١٩٩٩) يعتبر التلفزيون - كوسيط أو وسيلة لنقل البرامج - هو الذى له الأسبقية فى المشاهدة وليست برامج معينة يطلبها المشاهد، فالدافع إذاً هو مشاهدة التلفزيون ثم اختيار بعد ذلك برامج، ليست فى واقعها مطلوبة لدى المشاهد، وإنما هى أفضل البرامج المتيسرة وقت الدراسة، أما فى المشاهد الوسيطة من جهة أخرى فإن قيمة مضمون البرامج هو أفضل من مجرد مشاهدة الجهاز كوسيط، باعتبار أن هذه البرامج هى التى تجذب المشاهد، كالبرامج الرياضية مثلاً أو نشرات الأخبار أو برامج خاصة بتمثيلات معينة أو مسرحيات، ومع هذا فالمشاهدة الروتينية أو الوسيطة قد تتغيران فى نطاق المشاهدين أنفسهم، أى أن الفرد ربما يشاهد التلفزيون تارة بطريقة روتينية وتارة أخرى بطريقة وسيطة أى يختار برامج معينة للاستمتاع بها، وهناك الكثير من المشاهدات يؤدها الأفراد بطريقة روتينية حيث يعطونها اهتماماً عابراً (كومستوك وسكارير ١٩٩٩).

ومن المثير أن ميتزجر وفلاناجين Metzger and Flanagin (2002) قد بحثا فى المدى الذى تستخدم فيه الآن التكنولوجيات الجديدة وفيما إذا كانت تستخدم بنشاط وبطريقة وسيطة أم تستخدم بطريقة سلبية روتينية، وقد وجد هذان الباحثان أن وسائل الإعلام التقليدية تُستخدم بطريقة أكثر سلبية وأقل وسيطة، وبأسلوب يبعث على الاسترخاء والتسلية، ويستخدم التلفزيون أحياناً بطريقة روتينية، وتستخدم بعض وسائل الإعلام التقليدية بطريقة وسيطة (مثال هذا التلفون) وهناك من وسائل الإعلام ما يستخدم بطريقة غير روتينية (مثل الجرائد) هذا ومن جهة أخرى وجد هذان

الباحثان أن استخدام التكنولوجيا الجديدة يتضمن أهدافاً وسيلية أكثر منها روتينية، وهذه الأهداف نشيطة تتميز بالتنوع، ومع هذا فليس هناك ثبات في هذا الاتجاه؛ لأن بعض التكنولوجيات الجديدة تستخدم أيضاً بطريقة روتينية مثل بعض جوانب التحدث في البريد الإلكتروني والإنترنت، هذا ويميل المستخدمون الأكبر سناً إلى الاستخدام الوسيطى الأكثر للتكنولوجيات الجديدة، ويمكن أن يعنى هذا الاستخدام الوسيطى الأكثر للتكنولوجيات الجديدة ازدياداً فى الطاقات الممكنة لآثار وسائل الإعلام (ميتزجر وفلانجان ٢٠٠٢).

اختيار البرامج :

اقترح زيلمان وبرايانت Zillman and Bryant (١٩٨٥) أن المشاهدين كثيراً ما يختارون برامج مريحة لهم ويبتعدون عن أخرى قد تسبب لهم إثارة غير مرغوب فيها وذلك تبعاً لحالاتهم الوجدانية^(١) أو المزاجية، فالأشخاص الذين هم مثلاً فى حالة وجدانية أو مزاجية سيئة ويرغبون فى استبدالها بأخرى جيدة من المحتمل أن يختاروا برامج فكاهية، ومثل هذا الاختيار يمكن أن يحدث فى مختلف الحالات الوجدانية غير المريحة للفرد، وبخاصة حالات الخوف والتوتر والضجر (زيلمان وبرايانت ١٩٨٥) وتكمن القيمة العلاجية فى التسلية التليفزيونية فى قدرتها على تحسين الحالة المزاجية للفرد وتهديته والإقلال من ضجره، أو بعبارة أخرى تساهم فى توفير فوائد سيكولوجية من مشاهداته (زيلمان وبرايانت ١٩٨٦) وحتى الأطفال من سن ٤ أو ٥ سنوات اتضح أنهم يستخدمون التليفزيون؛ لتحسين حالاتهم الوجدانية، فالتعرض الانتقائى أو اختيار الشخص للبرامج التى يشاهدها فى التليفزيون يمكن أن يبعث فى نفسه الإثارة، كما قد يساعده التليفزيون أيضاً على السكينة والهدوء، والاندماج فيما يعرضه من مشاهد

(١) يضم المكون الوجدانى من الشخصية أو الوجدان mood جوانب أخرى كالمزاج humor والانفعال-emo- tion والعاطفة sentiment. وغير ذلك من جوانب، وهو يوجه سلوك الإنسان بدرجة كبيرة. (الترجم)

مسلية وصرفه عما هو مسبب بالضيق والقلق، فهو يغير من الحالة المزاجية للفرد نحو الأفضل ويساعده على الراحة (زيلمان وبرانت ١٩٩٤) ويعتمد هذا كله على حاجات المشاهد ودوافعه من المشاهدة.

وقد أكد كيوبى Kubey (١٩٨٦) على أهمية اختيار الخبرة الفعلية للأفراد فى مدى واسع من الأنشطة المتنوعة، حيث تكون مشاهدة التليفزيون أحد هذه الأنشطة ومحاولة تمييز ما يرتبط بهذه المشاهدة من عوامل واتجاهات سلبية، ودراسة الحالات الوجدانية يمكن أن توضح متى ولماذا يشاهد الأفراد التليفزيون، وقد وجد كيوبى وكسيكزنتميهالى Kubey and Csikszentmihalyi (١٩٩٠) علاقة بين كمية المشاهدة والشعور بعدم الراحة خلال أوقات الوحدة وقلة العمل وبخاصة لدى الأفراد الذين يعانون من مشكلات زوجية أو غير الأثرياء أو نوى المستوى التعليمى المنخفض، ومثل هؤلاء الأفراد هم الأكثر احتمالاً فى الاستمرار فى المشاهدة؛ لتجنب الشعور بالوحدة، فهم يلجأون إلى التليفزيون كلما راودهم الشعور بالضيق، وأن الآخرين غير موجودين معهم (كيوبى، ١٩٨٦).

وقد اقترح هننج وفوردريير Henning and Vorderer (٢٠٠١) أن الأفراد نوى الحاجة الأقل للتفكير- أى الذين لا يرغبون فى التفكير- هم أكثر إقبالاً على مشاهدة التليفزيون؛ لأنه سوف يقل سرورهم أو يشعرون بالضيق إذا لم يجدوا شيئاً ما يفعلونه سوى التفكير، وقد اتضح لهنج وفوردريير وجود علاقة سلبية ظاهرة بين حاجة الشخص لاستخدام قدراته المعرفية وكمية مشاهدته للتليفزيون، حيث تفيد هذه العلاقة بأن الشخص يلجأ إلى مشاهدة التليفزيون كإجراء هروبى escapism من التفكير فى المشكلات، وقد اتضح صدق هذه النتائج بالنسبة لأفراد عينة الدراسة الذين كانوا من الطلاب البنين والبنات، ولم يكن هناك تأكيداً لفكرة الهروب الاجتماعى أى ما يفيد بوجود عوامل اجتماعية تدفع الفرد إلى كثرة مشاهدته للتليفزيون طبقاً لرأى هنج وفوردريير، ولم يؤثر الدخل الشهري والرضاء عن الحياة والضغط النفسى بشكل ظاهر على كمية مشاهدة الأفراد للتليفزيون.

نموذج التدريب الإعلامي : Media Practice Model

استخدم براون وستيل ووالش تشايلدرز Brown, Steele and Walsh- Childers (٢٠٠٢) نموذجهم الخاص بالتدريب الإعلامي؛ كى ينطلقوا إلى ما وراء منظور الاستخدامات والإشباعات uses and gratification فى دراستهم، ويؤكدون على أن ما يتم تعلمه من وسائل الإعلام لا يعتمد فقط على دافعية المشاهدين وحاجاتهم فى مواقف المشاهدة، وإنما أيضاً على إحساسهم بالذات أو الهوية وعلى ما يمكن تعريفه بـ: خبرتهم الحية Lived experience، وترجع هذه الخبرة الحية إلى عوامل أخرى متعددة مثل: مرحلة النمو، جنس الطفل ومستواه الاقتصادي- الاجتماعي وجميع العوامل الأخرى التى يمكن أن تميز بين خبرات شخص ما وآخر، وقد لاحظ براون وزملاؤه Brown et al (٢٠٠٢) أن هوية المراهقين النامية هى عامل قوى فى اختياراتهم لوسائل الاعلام التى يتفاعلون معها ويطبقونها فى حياتهم، هذا وبينما تفترض معظم الدراسات القديمة بوجود تشابه إلى حد ما بين الناس فى اختياراتهم لوسائل الإعلام وتفسيرهم لمضمون ما تقدمه من برامج، فإن هذا النموذج الجديد يفيد بأن اختيارات البرامج والتفاعلات معها يرتكز على خصائص الفرد المشاهد الشخصية وماذا يريد من المشاهدة (بروان وزملاؤه، ٢٠٠٢).

تقييم :

وبالرغم من قوة نظرية الاستخدامات والإشباعات التفسيرية فى العديد من الجبهات أو المجالات فإنها قد تعرضت لنقد شديد من بعض الباحثين، فقد لاحظ كيوبى وكسيكزنتيميهالى (١٩٩٠) مثلاً أن الافتراضات التى تقوم عليها هذه النظرية تعتمد على الاستخدام الإرادى للتلفزيون؛ كى يشبع الفرد بعض حاجاته أو رغباته من المشاهدة، ولم تدخل هذه النظرية فى اعتبارها أنه قد يرغم أحياناً على مشاهدة برامج لا يختارها. فهو قد يضطر مثلاً إلى مشاهدة برامج؛ لأن أفراد الأسرة يشاهدونها وبالإضافة إلى ذلك قال كيوبى وكسيكزنتيميهالى إنه لم توجه اهتمامات كافية إلى

حقيقة أن للمشاهدين حاجات كثيرة وهم فى حاجة إلى مدى واسع من البرامج كى يشبعون هذه الحاجات، ويقول هذان الباحثان إن نظرية الاستخدامات والإشباعات تتجاهل حقيقة أن كثيراً من الناس قد يتأثرون من مشاهداتهم لبرامج معينة بطرائق متشابهة، فهناك آثار عامة لوسائل الإعلام الجمعى سوف تكون هدفاً للدراسات المحتملة.

وقد اقترح ريوجييرو Ruggiero (٢٠٠٠) مع هذا بأن منحى الإشباعات والاستخدامات له أهمية ومغزى فى عصر أصبح فيه الحاسب الآلى وسيلة اتصال، كما ألقى أيضاً ضوءاً مهماً على كل وسيلة إعلامية جديدة تظهر كالإنترنت مثلاً، ويقترح ريوجييرو بالتوسع فى تطبيق منحى الاستخدامات والإشباعات؛ كى يتضمن مفاهيم مثل التفاعلية ولاكتشاف الجوانب البينشخصية^(١) interpersonal aspects فى الاتصال المعاصر.

تعقيب ونظرة تكاملية

لكل من النظريات السابقة اهتمامات تختلف عن الأخرى، فتؤكد نظرية الغرس cultivation theory مثلاً على محتوى البرنامج التليفزيونى وقوته فى غرس أو تكوين اتجاهات معينة لدى الأطفال المشاهدين للتليفزيون بكثرة مع مرور الوقت، أما النظريات الأخرى فتضع أهمية كبرى على خصائص الطفل المشاهد ودوافعه من المشاهدة وعلى العمليات والتفاعلات المتضمنة فى خبرات المشاهدة، وتركز كل من نظرية التعلم الاجتماعى والنظرية المعرفية الاجتماعية مثلاً على مضمون البرامج التليفزيونية أو محتواها وطبيعة الطفل المشاهد نفسه، وأيضاً على النموذج الذى يظهر على الشاشة والذى ربما يقتدى به الطفل وما قد يلقاه هذا النموذج من تعزيز لسلوكه، وكذا سائر العمليات الأخرى التى تحدد الاقتداء بالسلوك الملاحظ.

(١) الخاصة بالتفاعل بين الناس. (المترجم)

أما المناقشات عن قدرات الأطفال على معالجة المعلومات- وكذا الواقعية المدركة وعمليات التعلم الاجتماعي- فهي تهتم بالعمليات المعرفية عند الطفل المشاهد كمتغيرات وسطية بين التليفزيون والآثار السلوكية المترتبة عن المشاهدة، أى على كيفية فهم الطفل لما يشاهده من برامج، وتركز الدراسات الخاصة بتأثير الأسرة (مثل دراسات: أوستن وروبيرتس وناس Auston, Roberts & Nass ١٩٩٠، وناتانسون Nathanson ١٩٩٩، ٢٠٠٠) على البيئة أو الإطار الاجتماعي الذي يشاهد فيه الأطفال التليفزيون، وأخيراً تهتم نظرية الإشباع بدراسة التفاعل بين مضمون البرنامج التليفزيوني وخصائص الطفل المشاهد وحاجاته ودوافعه. إن النظر إلى خبرات المشاهدة التليفزيونية فى ضوء نظرية واحدة فقط من هذه النظريات قد يؤدي إلى فهم غير كامل وربما الى سوء تفسير للكثير من النتائج، إن ما هو مطلوب هو كيفية إيجاد تكامل بين هذه المنظورات المختلفة فى مفهوم واحد يصور ماذا يحدث بالفعل خلال مشاهدة الطفل للتليفزيون وكنتيجة لهذه المشاهدة، وكذا أسباب المشاهدة والعوامل الوسطية فيها وكيف يتم تسهيلها أو عاقتها.

ونحن إذا ما أخذنا فى الاعتبار الآراء النظرية المتنوعة والبيانات الناتجة عن الدراسات التجريبية الموضحة خلال هذا الكتاب، لا يمكننا أن نستخلص نموذجين أو أسلوبين للمشاهدة يعبران عن خبرتين للمشاهدة مختلفتين عن بعضهما البعض.

وفى الأسلوب الأول يشاهد التليفزيون بجدية فى محاولة للحصول على المعلومات والمعارف مما يعرضه من برامج، حيث يستهلك المشاهدون قدراً من جهدهم العقلى ويستحضرون مهاراتهم المنطقية الناقدة، ويحتاج مثل هؤلاء المشاهدين إلى تركيز انتباه أكثر ودافعية أقوى؛ لاستخراج المعلومات المناسبة من مضمون البرامج التى يشاهدونها، ومن المتوقع فى ضوء هذه الظروف أن يؤخذ هذا المضمون مأخذ الجد من الأفراد المشاهدين له، وأن يكونوا أكثر عرضة لتأثير التليفزيون بما يفرسه فيهم من اتجاهات ووجهات نظر من خلال مشاهدته.

ويتفق هذا التفسير كلية مع نظرية القائمة المعرفية للأداء والأحداث script theory التي تفيد بأن الأفراد ذوي المعلومات القليلة في مجال ما يتسمون بقائمة معرفية محدودة في هذا المجال، وقد يعتمدون كلية على ما يعرضه التلفزيون من خلال برامجه من معلومات تساعد على تنمية هذه القائمة، فإذا كانت المشاهد التلفزيونية هي النموذج الوحيد أو الأساسى للطفل (أو الشخص المعوق أو الذى له خبرات محدودة) اضطر إلى أن يأخذها مأخذ الجد محاولاً الاقتداء بها مكوناً منها قائمة معرفية.

ومن ناحية أخرى إذا ما كان للمشاهدين مصادر متنوعة من المعلومات ويشاهدون التلفزيون بقصد التنويع أو التسلية، وليس للحصول على المعلومات كان اتجاههم نحو التلفزيون يغلب عليه الطابع الوجدانى المزاجى دون المشاهدة الناقدة أو بذل الجهد العقلى، وهم لا يأخذونه مأخذ الجد ويكونون أقل عرضة لآثاره وغرس اتجاهاته فيهم، حيث لا يعتبر فى نظرهم مصدراً مهماً أساسياً للمعلومات.

ومع هذا يجب أن يؤخذ مستوى النمو فى الاعتبار، فعند عدم وجود مصادر أخرى للمعلومات ونقص الخبرة المعقولة كما هو الحال عند الأطفال الصغار، فإن مشاهدتهم للتلفزيون فترات طويلة بقصد التسلية تعد أحياناً مفيدة لهم من حيث تزويدهم بالمعلومات التى قد يحتاجونها مما يزيد من أثر التلفزيون عليهم.

ولتفسير البيانات المستخلصة من نتائج الدراسات يجب إذاً التأكيد على ذلك التفاعل المعقد الذى يبدو أنه موجوداً بين أساليب الغرس والاستخدامات والإشباع، وهو تفاعل يُصبح أكثر تعقيداً بواسطة الفروق الراجعة إلى النمو بين المشاهدين الأطفال، فإذا ما استخدم التلفزيون بطريقة مختلفة بسبب النمو؛ لإشباع حاجات معينة لدى الأطفال، اختلفت تبعاً لذلك الجوانب الخاصة بخبرات المشاهدة بشكل ملحوظ، وبإضافة إلى ذلك تختلف قوة تأثير المشاهد التلفزيونية على الأطفال من حيث إدراكهم للحقيقة الواقعة فى هذه المشاهدة وبخاصة فى حالة عدم وجود مصادر أخرى بديلة للمعلومات منافسة للتلفزيون، وحتى فى حالة الأطفال المشاهدين بقلة للتلفزيون

الذين يكون استخدامهم له بقصد الحصول على المعلومات - وعندما يدركون أن مضمون البرامج واقعى جدا- فإننا نتوقع أن يكون للتلفزيون تأثيراً أكبر عليهم مما لو كان استخدامهم له للتسلية أو فى حالة إدراكهم لبرامجه بأنها أقل فى واقعيته، وهذه التفاعلات المعقدة موضحة فى الشكل (١).

وعلى هذا فكيفية استخدام الفرد للتلفزيون ومدى جديته فى الاندماج فيما يعرضه من مشاهد ربما يُعد أكثر أهمية فى الدراسة من مجرد تقدير فترة التعرض للمشاهدة، وتُقدّر نظرية الغرس أن المشاهدين بكثرة للتلفزيون هم أكثر الناس تأثراً بما يبثه من برامج، ومع هذا فربما تكون كمية المشاهدة هى عامل ثانوى بالنسبة للدافعية للمشاهدة على الأقل بالنسبة للأطفال الأكبر سناً الذين لهم خبرات أخرى ومصادر للمعلومات مقابلة لما يتلقونه فى التلفزيون من معلومات.

ويرتبط أثر الغرس بكثرة المشاهدة، على أن أثر الغرس هذا لا يظهر فقط بسبب كثرة المشاهدة، ولكنه يمكن أن يظهر فى أعضاء جماعات ما دون الأخرى (مثل جماعات الأفراد المحرومين والمعوقين الأطفال الصغار والأشخاص كبار السن والأفراد غير المتعلمين) الذين يستخدمون التلفزيون استخداماً مختلفاً، وهؤلاء الأفراد عادة ما يعتمدون على التلفزيون كمصدر رئيسى للمعلومات بسبب قلة وجود المصادر الأخرى البديلة لديهم، وإذا ما كان استخدام الأفراد المشاهدين بكثرة للتلفزيون يتم أساساً بقصد التسلية، وكانوا يدركون برامجه الخاصة بالتمثيلات والأفلام كما لو كانت أحداثاً واقعية مع عدم وجود وسائل أخرى منافسة للتلفزيون يستقون منها معلوماتهم، كان من المحتمل أن يكونوا أكثر عرضة لتأثير التلفزيون.

ولأن الأفراد قد يشاهدون التلفزيون لأسباب متنوعة وفى أوقات مختلفة؛ لذلك فقد يستخدمون التلفزيون مثلاً فى وقت ما لتمضية وقت الفراغ ثم يستخدمونه فى وقت آخر بسبب جلوسهم مع أفراد أسرهم للمشاهدة وفى وقت ثالث قد يستخدمونه بقصد مشاهدة برامج معينة وهكذا.

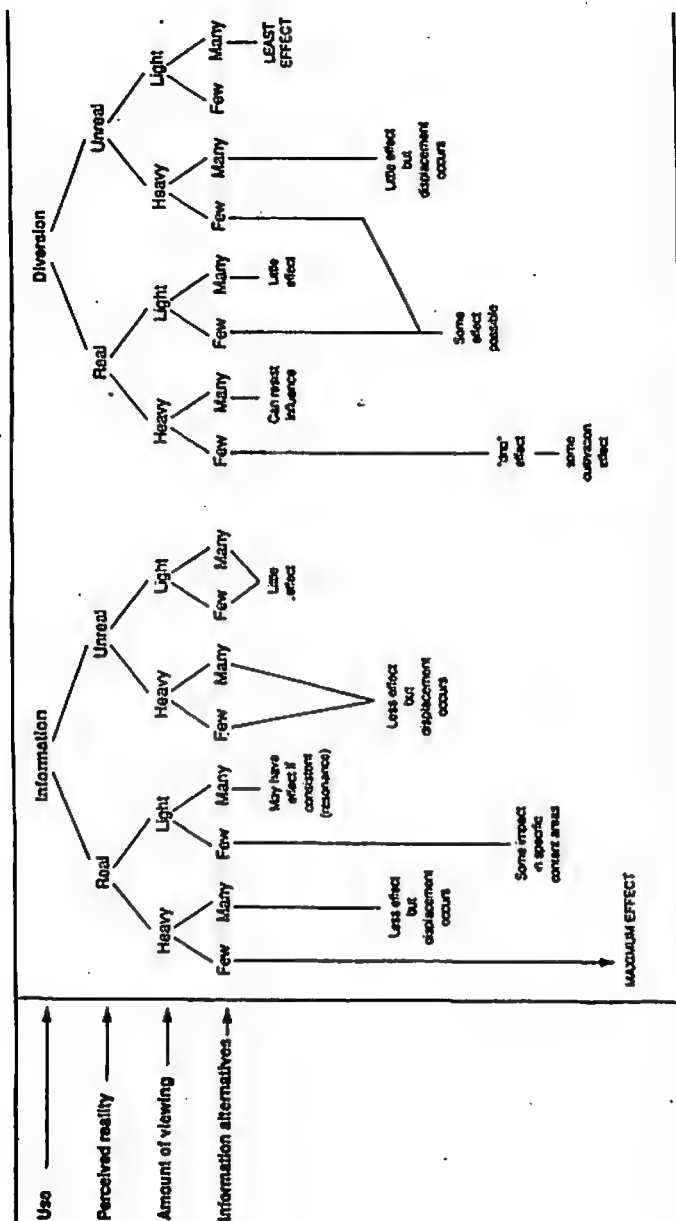


FIG. 1.1. Interactions among use and amount of viewing with perceived reality and information alternatives. Developmental level, socioeconomic level, race, gender, and other factors determine use made of television, perceived reality, amount viewed, and informational alternatives.

ومع ازدياد نضج الأطفال وظهور مصادر أخرى يستقون منها معلوماتهم كالأقران وزملاء الدراسة والمعلمين يقل تأثير التلفزيون عليهم، وعلى هذا فمن المتوقع أن يقل إقبالهم على التلفزيون مع نموهم واقتربهم من مرحلة المراهقة، كذا يقل اعتبارهم لمشاهدة الممثلّة بأنها وقائع حقيقية، وحينئذ يستخدم الأطفال التلفزيون عادة بقصد التغيير أو التسلية أو الهروب من التفكير فى المشكلات، هذا مع الأخذ فى الاعتبار أن المستوى الاقتصادى- الاجتماعى والجنس يؤثران أيضاً على مدى هذا الإقلال من استخدامات الطفل للتلفزيون، وفيما يتعلق بالأطفال ذوى الفرص التعليمية والعلاقات الشخصية المعقولة يقل الدور الذى يلعبه التلفزيون فى حياتهم وتطبيعهم الاجتماعى مع نضجهم واتساع دائرة خبراتهم.

ومع ذلك فبالنسبة للأطفال الأكبر سناً والراشدين الذين ليست لديهم خبرات للحصول على المعلومات من مصادر أخرى كالصحف والمجلات، فمن المتوقع أن يستمر التلفزيون مسيطر عليهم كمصدر رئيسى للمعلومات، كما أن أطفال الأسر الفقيرة وذوى المشكلات فى القراءة أو الذين لم يتعلموها- أو الأطفال الذين ينشغل عنهم أبائهم ولا يشاهدون معهم التلفزيون أو يتحدثون عنه معهم- هؤلاء الأطفال هم الأكثر تأثراً بالتلفزيون وكذا أكثر تعرضاً لأن تغرس فيهم اتجاهات مسايمة لما يشاهدونه من برامج تلفيزيونية (وبخاصة من يشاهدونه منهم كثيراً؛ كى يحصلوا على المعلومات التى يحتاجون إليها) وقد يساعد مثل هذا التمييز أيضاً بين مجموعات الأطفال على إيضاح ما يبدو من تناقض فى الآراء بين الباحثين حول مدى جدية الأطفال فى استخداماتهم للتلفزيون وتقبلهم لما يقدمه لهم من معلومات وكيفية تأثرهم به.

وعندما يدرس أحد الباحثين المشاهدين الذين يستخدمون التلفزيون كمصدر مهم للمعلومات، يجد أن هناك متغيرات وسطية وعمليات خاصة بمعالجة المعلومات تتسم أيضاً بالاهمية ويجب أن تؤخذ فى الاعتبار أثناء الدراسة، فآثار الخصائص الشكلية مثلاً على الانتباه، ومستويات الفهم المختلفة، والعوامل المؤثرة على التخزين فى الذاكرة، وأهمية التشفير اللفظى والتكرار وآثار السن والخبرات السابقة على تفسير الطفل

لضمون ما يشاهده من برامج تليفزيونية، وهناك أيضاً الكثير من المتغيرات الأخرى التى تتفاعل مع بعضها البعض ومع هذه المتغيرات؛ كى تحدد فى النهاية ما يستخلصه الطفل مما يشاهده من التليفزيون أو من خبرة مشاهدته له؛ لذلك فإن الطفل عندما يستخدم التليفزيون بجدية من أجل الحصول على المعلومات فكثير من عوامل النمو والعوامل التجريبية تؤثر على النوعية الفعلية للمعلومات التى يتم حصوله عليها، فإذا ما كان هناك طفلان يشاهدان باهتمام برنامجاً واحداً للهدف نفسه (الحصول مثلاً على معلومات) فإن كل منهما ربما يستخلص معنى مختلف عن الآخرين تمام الاختلاف، حيث يتوقف هذا على السن والجنس والمستوى الاقتصادى- الاجتماعى والنضج المعرفى والخبرة العامة والخلفية الأسرية، ومن الواضح إذاً أن دراسة أثر التليفزيون على الأطفال هو عمل معقد وصعب بطريقة غير عادية.

وقد انتقدت نظرية الغرس باعتبار أنها تعتمد على نتائج الدراسات الارتباطية بدرجة كبيرة فى ادعائها بأن المشاهدين للتليفزيون بكثرة هم الأكثر احتمالاً من غيرهم فى تنمية اتجاهات تتفق مع ما يعرضه من البرامج التى يشاهدونها، بينما نجد فى الحقيقة أن اتجاهاتهم هذه هى التى ربما تدفعهم إلى كثرة المشاهدة للبرامج التى يحبونها، ومع هذا فإن تركيز الدراسات على الهدف من المشاهدة هو الذى يمكن أن يوضح لنا المتغيرات الوسطية التى تساعد على بيان العلاقة بين كمية المشاهدة وتنمية الاتجاهات، فسواء كانت كثرة المشاهدة تؤدي إلى غرس مفاهيم معينة عن العالم عند الطفل أو أن مفاهيم الطفل هى التى تدفعه نحو كثرة المشاهدة، فإن البحث عن أسباب مشاهدة الطفل للتليفزيون أو استخدامه له ومدى جديته فى المشاهدة - كذلك دراسة المصادر الأخرى المنافسة للتليفزيون من حيث تزويد الطفل بالمعلومات - تعد كلها عوامل مهمة لبحث تأثير التليفزيون على الطفل.

وتعتبر تفضيلات المشاهدة- أو اختيارات المشاهد لبرامج ما دون أخرى- كذلك مهمة؛ لأنه إذا ما كان شخص ما يبحث عن المعلومات فسوف يكون مضمون البرنامج الذى يختاره مختلفاً عما إذا كان يشاهد من أجل التسلية أو الترويح عن النفس، هذا

بالرغم من أن المشاهدين أنفسهم قد يختلفون أحياناً حول طبيعة مضمون البرنامج الذى يشاهدونه وفيما إذا كان يتميز بالمعلومات أم أنه يهدف للتسلية، ومن ثم فإن أنماط تفضيل الفرد المشاهد لبرامج معينة- تؤثر بدورها أيضاً على فاعلية التلفزيون عليه- لا يحدث بالضرورة مباشرة خلال تأثير البرامج التى يشاهدها عليه وإنما بسبب غرضه من مشاهدة هذه البرامج.

على أن مضمون البرامج التليفزيونية نفسه يمكن أن يتنوع من حيث بعدى: المعلومات والتسلية، فهناك تفاوتاً بين البرامج من حيث كمية المعلومات أو درجات التسلية الموجودة بها، كما أن تفسير البرامج وكيفية الاستفادة منها يخضع أيضاً لدافعية الفرد المشاهد، فقد يفترض أحد الباحثين مثلاً أن برامج مثل البرامج الثقافية قد تروق للأفراد الذين يبحثون عن المعلومات، وأن البرامج الكوميدية تستهوى أساساً الأفراد الذين يبحثون عن الترويح عن النفس، ومع هذا فإن الأطفال الصغار عديمى الخبرة والأطفال الذين يتعرضون للكف الاجتماعى والراشدين الذين يعانون من الخجل الشديد (مع عدم وجود معلومات أخرى بديلة لديهم) قد يعتمدون على الأفلام الكوميدية كمصدر للمعلومات وكنماذج للتفاعل الاجتماعى يقتدون بها فى علاقاتهم الشخصية.

إن مثل هذه المشاهد التليفزيونية إذاً فى مواجهة المعلومات المنافسة الأقل- وبخاصة إذا ما كان الشخص يشاهدها بمفرده دون تعليق من الآخرين وكانت فاعلية العوامل الأخرى قليلة- فإنها قد تترك أثراً كبيراً فيه، وعلى العكس من ذلك هناك بعض المشاهدين قد يشاهدون البرامج الثقافية بمفردهم من أجل الترويح عن النفس أو التسلية أكثر من مجرد الحصول على المعلومات، وقد تقدم أحياناً برامج مختلفة تجمع بين النوعين، فى بعض القنوات التليفزيونية حيث تقدم المعلومات فى شكل مسلٍ، ويشير مورجنستين Morgenstern (١٩٨٩) إلى أن معظم الأمريكيين يعتبرون أن ما يقدم فى التلفزيون من أخبار أكثر واقعية مما يقرأونه فى الصحف، وأن التلفزيون فى الولايات المتحدة أحياناً ما يطمس الخط الفاصل بين المعلومات والتسلية.

والحقيقة هي أن بيانات نتائج الدراسات التجريبية لا تؤيد على الدوام نظرية الغرس (بيركويتز وروجرز Berkowitz & Rogers ١٩٨٦) وربما يرجع هذا إلى أن هذه الدراسات قد أغفلت هدف الأطفال من المشاهدة أو استخدامهم للتلفزيون، كما أنها لم تُدخل في اعتبارها أيضاً في الوقت نفسه الفروق الراجعة إلى النمو، فالبرنامج الواحد الذي يشاهده الأفراد لأسباب مختلفة مع وجود فروق بينهم في مستوى معلوماتهم وخبراتهم يمكن أن يكون له آثاراً مختلفة تماماً على هؤلاء المشاهدين، وعلاوة على ذلك فإن المتغيرات الأخرى التي تم التوصل إليها في عدد كبير من الدراسات- مثل السن والوسط أو المحيط الذي يشاهد الطفل منه التلفزيون والمستوى الاقتصادي- الاجتماعي- يمكن أن تبرز أهميتها بنوع ما على الأقل جزئياً في تأثيرها على استخدام الفرد للتلفزيون أو في اختياره لمشاهدة برامج في أوقات معينة، وأخذ مثل هذه البيانات في الاعتبار يساعد على التغلب على ما يبدو من تناقض في نتائج الدراسات الخاصة بتأثير التلفزيون على الأطفال.

ملخص

وضمت أطر نظرية ونماذج متعددة- بناءً على نتائج دراسات- لشرح وتفسير التفاعل المركب بين العوامل والأحداث التي يمكن أن تؤثر على خبرات الأطفال عن التلفزيون، وأول ما ظهر في هذا التراث السيكلوجي كان منظور التعلم الاجتماعي الذي أكد على أهمية التعلم بالملاحظة واقتداء الأطفال بأنواع السلوك، التي تظهر على شاشات التلفزيون كنموذج، وقد تم تطوير هذا في النظرية الاجتماعية المعرفية؛ كي يتضمن دور العمليات المعرفية كالانتباه والتخزين في الذاكرة وكذا دافعية الفرد في تكوين خبرته التلفزيونية .

وقد أكدت بعض البحوث في مجال الاتصالات على إمكانيات التلفزيون في غرس اتجاهات معينة وتغيير سلوك المشاهدين الأطفال، كما اهتمت بحوث أخرى أيضاً

بدراسة حاجات المشاهدين أو دوافعهم، ومدى إشباعها من المشاهدة، ومضمون البرامج التي يشاهدها الأطفال، وقد اتضح أن الواقعية المدركة *perceived reality* لمضمون أو محتوى البرنامج التليفزيونى (أى اعتقاد لطفل أن كل ما يظهر على الشاشة التليفزيونية أمامه بما فيها من تمثيلات هو حقيقى وواقعى) وإمكانية حصول الطفل على مصادر أخرى للمعلومات خلاف التليفزيون، وكذا الغرض من مشاهدته له، كلها عوامل مهمة؛ لتقدير أثر التليفزيون على الطفل، هذا بالإضافة إلى أن معرفة التفاعلات بين محتوى أو مضمون المشهد التليفزيونى - والمتغيرات أو العوامل الشخصية فى المشاهد وإدراكاته ودوافعه وخصائص الوسط البيئى الذى تتم فيه المشاهدة- يعتبر ضرورياً من أجل فهم خبرات الأطفال التليفزيونية.

أسئلة المناقشة

- ١ - ناقش القوى النسبية وأوجه النقص فى كل من النظريات الرئيسية السابقة.
- ٢ - كيف يمكن لهذه النظريات المتنوعة أن يحدث بينها ربط وتكامل؛ لتفسير بيانات البحث الذى يفيد بوجود علاقة سببية بين التعرض لمشاهدة العنف التليفزيونى والسلوك العدوانى؟
- ٣ - ناقش الأهمية النسبية للفروق فى السن والجنس بين الأطفال فى كل من النظريات السابقة.

الفصل الثانى

طرائق البحث العلمى

تظل كثير من التساؤلات حول طبيعة ومدى تأثير وسائل الإعلام على الأطفال والمراهقين قائمة، حيث إن دراسة هذا التأثير ليست بالأمر البسيط أو الهين، فمن حيث التليفزيون مثلاً، نجد أن هناك الكثير من المتغيرات أو العوامل الموجودة فى محتوى البرامج التليفزيونية وفى الطفل كمشاهد لها، وأيضاً فى الوسط والمحيط الذى يشاهد الطفل منه التليفزيون، وهذه المتغيرات تتفاعل مع بعضها البعض بطريقة معقدة، ودراسة المتغيرات الموجودة فى محتوى البرامج ربما تكون فى كثير من الأحوال أسهل من دراسة المتغيرات الموجودة فى الطفل أو فى الوسط الذى يشاهد منه التليفزيون، ومع ذلك فهى لازالت عملاً ضخماً، فمحتوى البرامج التليفزيونية يمكن أن يتنوع ليشمل كل شىء ابتداء من رسوم الكارتون أو الجماد الذى يتكلم ويتحرك كالأحياء وحتى نشرات الأخبار أى المشاهد الحقيقية التى تصور الناس والأحداث، ومن إعلانات المكياج حتى مشاهد العنف الحقيقى، ومن أحدث الأنباء إلى الأحداث التاريخية القديمة، وهكذا. إن محتوى برامج التليفزيون وألعاب الفيديو والمقالات بالدوريات العلمية ووسائل الإعلام الأخرى يمكن أن تصنف وتسجل فى رسوم بيانية ويتم تحليلها وتقارن ببعضها البعض، كما يمكن أن تستخلص أيضاً منها تفاعلات متعددة: بين الرجال مثلاً والنساء أو بين السود فى مقابل البيض، هذا ويمكن أن تكون هناك كذلك تصنيفات فرعية لكل موضوع معين، فأحداث العنف مثلاً فى داخلها يمكن

أن تصنف إلى فئات متعددة^(١)، والإعلانات التليفزيونية والتي قد توجه أحياناً إلى الأطفال لها أنواع مختلفة، وهكذا بالنسبة لسائر برامج التليفزيون الأخرى التي يشاهدها الأطفال وما قد تحتويه من عوامل أو متغيرات مختلفة.

هذا ودراسة الأطفال أنفسهم كمشاهدين أو مستخدمين للتليفزيون أو غيره من وسائل الإعلام التكنولوجية الحديثة أكثر صعوبة، فسلوكهم مثلاً واتجاهاتهم ومعتقداتهم وحالاتهم المزاجية ودوافعهم وقيمهم كلها متغيرات أو عوامل تحتاج إلى جهد بالغ في تصنيفها أو وضعها في أنواع؛ كى يتم تفسيرها علمياً، ودراسة التفاعل بين خصائص مضمون البرنامج المشاهد والطفل كمشاهد له أكثر تعقيداً في البحث، كما أن المشكلات تزداد تعقيداً أكثر عندما تضاف متغيرات أخرى خاصة بالوسط البيئي الذي يستخدم الطفل فيه لوسائل الإعلام. مثال هذا ما إذا كانت مشاهدة التليفزيون أو ممارسة ألعاب الفيديو يقوم بها الطفل وهو بمفرده أم معه أخوته أو أبواه أو أقرانه، وفيما إذا كانت هذه الوسائل أو غيرها تستخدم في المنزل أو في المدرسة أو في مباني أو أروقة مخصصة لها، وما هي الأحداث التي مر بها الطفل قبل الاستخدام أو اثنتائه أو بعده، فهناك اختلافات في آثار وسائل الإعلام على الطفل بين كل حالة من هذه الحالات والأخرى، وقد يتعرض الطفل لأكثر من وسيلة ما في وقت واحد، كوجود تليفزيون أو راديو يعملان كخلفية أثناء الدراسة، وهكذا فاحتمال وجود مجموعة آثار متعددة يمكن أن تزيد من تعقيد تصميم البحث، وتؤثر بدورها على طبيعة الاستنتاجات التي يمكن استخلاصها منه.

إن البحث في التفاعلات بين كل هذه العوامل ضروري؛ لاستخراج صورة أوضح عن التأثير الفعلي لاستخدام وسائل الإعلام هذه على الأطفال والمراهقين، حيث يمكن أن تضم تساؤلات البحث عدداً من المتغيرات السابقة في وقت واحد مثل: طبيعة الطفل كمشاهد،

(١) يمكن تصنيفها من حيث أنواع البرامج التي تعرضها، فهناك مثلاً أحداث عنف تظهر في أفلام الكرتون وأخرى في الأفلام السينمائية العادية أو المسلسلات، وثالثة واقعية كالتي تظهر أحياناً في نشرات الأخبار، وقد تختلف مشاهد العنف أيضاً من حيث شدتها ونتائجها، ويختلف تبعاً لهذا كله أثرها على الأطفال.

ونوع البرامج والوسط الذى يشاهد فيه الطفل التليفزيون، والخلفية الأسرية للطفل المشاهد، وهكذا أيضاً بالنسبة لاستخدام الطفل للوسائل الأخرى للإعلام، ومثال هذا التساؤلات التالية: هل الأطفال الأصغر تختلف ريدود أفعالهم لبرامج الإعلان Advertsing أو العنف عندما يشاهدونها بمفردهم بطريقة مغايرة عن تلك التى تحدث عندما يشاهدونها مع أخوة لهم أكبر منهم سناً؟ كيف يختلف المراهقون الذين هم من خلفيات أسرية مختلفة فى كيفية تأثرهم بالإعلانات أو بالمشاهد الأسرية فى البرامج التليفزيونية؟ هل يتأثرون بالعنف الموجود فى ألعاب الفيديو عندما يكونون بمفردهم بطريقة تختلف فى حالة وجودهم مع الأصدقاء؟ فالمشاعر مثلاً أو الخبرات التى يتعرض لها طفل عمره ٤ سنوات يشاهد برنامجاً تليفزيونياً عنيفاً بمفرده تختلف تماماً عن تلك التى تتعرض لها فتاة عمرها ١٠ سنوات تشاهد البرنامج نفسه مع أمها، وإذا ما أضفنا إلى مثل هذا الموقف أو الصورة الاختلافات الأخرى فى المستوى الاقتصادي- الاجتماعي والخلفية الأسرية وخبرات الطفل فى المدرسة وسائر الاختلافات والمتغيرات الأخرى الممكنة - الخاصة بالأثر النفسى للتليفزيون أو غيره من الوسائل التكنولوجية الحديثة للإعلام على الطفل - لظهر بوضوح حجم المشكلة التى يمكن أن تواجه الباحثين فى هذا الصدد.

إن اختيار طرائق البحث المناسبة لمحاولة دراسة هذه التساؤلات وإيضاح المتغيرات المهمة والعوامل المختلطة المهمة يعتبر أحد العوائق الأساسية لوضع أساس البحث أو تصميمه، وقد يؤدي التصميم الخاطئ إلى نتائج غير صحيحة لا معنى لها ولا يمكن تعميمها، أى لا يصح اعتبارها قواعد صادقة عن آثار التليفزيون أو غيره من وسائل الإعلام على النمو النفسى للطفل، ومع هذا فإن تصميم الدراسات لاستخراج ارتباطات معقولة^(١) أو توصل الباحثين إلى نتائج صادقة من مثل هذه الظواهر المعقدة يمثل صعوبة كبيرة لهم، إن اختيار تساؤلات معقولة للبحث وإجراءات عملية صارمة

(١) كارتباط مشاهدة الطفل لبرامج عنف معينة بالتليفزيون بظهور السلوك العدوانى عنده. (المترجم)

(مع مراعاة الجوانب الخلقية فيها) يرشد الباحث نحو انتقاء طرائق مناسبة لجمع البيانات اللازمة للبحث وتحليلها، واختيار هذه الطرائق يزيد من حجم المعلومات ذات القيمة التي يمكن الحصول عليها وعدد النتائج الصحيحة التي يمكن التوصل إليها، وقد تحدث بالمير Palmer (١٩٩٨) عن طرائق البحث العلمي المختلفة المؤدية إلى نتائج متشابهة حيث يمكن في هذه الحالة استبعاد أى متغيرات أخرى خارج التصميم.

إن البحوث الكيفية أو التي يغلب عليها الطابع الكيفي تتضمن طرائق تختلف عن بعضها البعض في جوانب مهمة، وهي تتضمن البحث الطبيعي^(١) والبحث الظاهري^(٢) phenomenological research، ودراسة الحالة case study وبحث تاريخ الحياة histo-ry research، وكلها أساليب تستخدم فيها الملاحظة والمقابلات والتفسير والتحليل (لندلوف وماير Lindlof & Meyer ١٩٩٨) ويرى هذان الباحثان أن التحول نحو تفسير الظواهر في مجال دراسة التليفزيون والسلوك الاجتماعي قد حدث في نهاية السبعينيات بسبب القصور الذي كان موجوداً في طرائق البحث قبل ذلك الوقت، وهذا القصور في التصميمات التجريبية مثلاً - والتي كان يتم معظمها في العمل في ظروف لا تماثل المواقف الطبيعية - منع من تعميم النتائج على المواقف الأخرى الواقعية، أى لم تكن نتائج هذه الدراسات العملية صادقة أو صحيحة على حياة الأطفال الفعلية وما تتضمنه من مواقف مشاهدة طبيعية.

ويتضمن هذا الفصل ملخصاً للأنماط الرئيسية لتصميمات البحوث المستخدمة بصفة عامة إلى جانب مناقشة جوانب القوة والضعف في كل منها، والإشارة إلى هذه التصميمات في البحوث الموجودة في هذا الكتاب يوضح كيف يؤثر اختيار واستخدام أى منها على تفسير البيانات والنتائج التي يمكن استخلاصها من الدراسات المعروضة.

(١) كملاحظة السلوك في مجاله اليومي المعتاد دون تغيير أو إجراءات يقوم بها الباحث. (المترجم)

(٢) وهو الدراسة المنهجية للظواهر كما تبدو للملاحظ. (المترجم)

تصميمات البحوث

الدراسات التجريبية Experimental Studies

تجرى الدراسات التجريبية فى محاولة للكشف عن علاقات السبب بالنتيجة بين المتغيرات، ولهذه الدراسات مزايا واضحة، ويضع الباحثون الفروض^(١) عن العوامل التى يمكن أن تؤثر فى العلاقات بين المتغيرات المناسبة المختلفة التى يتحكمون فيها عادة، ويقارن الأطفال المشاركون فى هذه التجارب بعضهم ببعض تبعاً للمتغيرات التى يمكن أن تؤثر على النتائج مثل السن ونسبة الذكاء (IQ) intelligence quotient والخلفية التعليمية والجنس، ويقوم الباحث خلال الدراسة بتثبيت هذه المتغيرات أو ضبطها، وهى المتغيرات التى لا يرغب الباحث اختبار آثارها على الطفل، وفى حالة إجراء دراسة مثلاً عن آثار ملاحظة الطفل على فهمه أو تذكره لبرنامج تليفزيونى معين يحضر الباحث مجموعتين من الأطفال، يساوى بينهما فى جميع العوامل مثل: السن ومستوى الذكاء والخلفية التعليمية وغير ذلك من عوامل لا يريد الباحث معرفة آثارها على مشاهدة الأطفال لهذا البرنامج، تعرف إحداهما بالمجموعة التجريبية والأخرى بالمجموعة الضابطة، ثم يقف الباحث ومعاونوه مثلاً أثناء عرض هذا البرنامج بين أفراد مجموعة يراقبونهم بينما يترك أفراد المجموعة الأخرى دون مراقبة، وبعد عرض البرامج أمام الأطفال يختبر الباحث المجموعتين فيما فهموه أو تذكروه منه، وبهذا يمكن أن يعزو الاختلاف بينهما فى الفهم أو التذكر إلى عامل واحد فقط هو: مراقبة الطفل أو ملاحظته أثناء المشاهدة.

(١) الفرض العلمى هو تخمين ذكى لكشف العلاقة بين المتغيرات موضوع البحث كالعلاقة مثلاً بين سن الطفل (متغير مستقل) وإقباله على مشاهدة برامج تليفزيونية معينة (متغير تابع) ويضع الباحث الفرض العلمى فى بداية البحث. (المترجم)

ويعتبر هذا التصميم التجريبي مناسب لبعض موضوعات الدراسة إلا أنه قد يكون غير مناسب لموضوعات أخرى، فمن الصعوبة مثلاً استخدام هذه الطريقة لدراسة آثار عمليات النمو على مشاهدة الأطفال للتلفزيون، فنحن لا يمكننا مثلاً - لأسباب خلقية - أن ندرس تجريبياً أثر المستوى الاقتصادي - الاجتماعي المنخفض على مشاهدة الطفل لبرامج تلفزيونية معينة، فقد يضطر الباحث في هذه الحالة إلى تقسيم الأطفال عينة الدراسة إلى مجموعتين: إحداهما تمثل الأطفال الذين ينتمون لأسر فقيرة ووضيعة - أي ذوى مستوى اقتصادى - اجتماعى منخفض - والأخرى ذات مستوى اقتصادى - اجتماعى متوسط أو عالٍ، مما قد يشعر الأطفال في المجموعة الأولى بالدونية والتعاسة.

فلا يصح خلقياً تقسيم الأطفال إلى مجموعات يمثل هذه الكيفية التى يمكن أن تسبب أضراراً للطفل بطريقة ما أو بأخرى، علاوة على ذلك فإن مثل هذا التصميم لن يصور الواقع تصويراً دقيقاً بما فيه من تعقيدات، وبالتالي لا يمكن تعميم نتائجه أى اعتبارها صادقة فى كل الحالات، أو على هذا فقد يتحایل الباحثون على مثل هذه الصعوبات ويقومون بما «يشبه التجارب» quasi-experiments وسوف يتم مناقشتها مؤخراً فى هذا الفصل.

وتبعاً لرأى وارد وجرين فيلد Ward & Green Field (١٩٩٨) تكمن قوة التصميم التجريبي فى صدقه الداخلى العالى والتوزيع العشوائى للمشاركين أو عينة البحث والمعالجة المتعمدة للمتغيرات المستقلة؛ كى يكون هناك ضبطاً أكثر ودقة فى البحث، وقد سرد وارد وجرين فيلد (١٩٩٨) الثغرات التالية فى طرائق البحث العلمى وهى:

- ١ - عدم استخدام برامج شائعة أو شعبية تبثها شبكات التلفزيون.
- ٢ - عدم استخدام برامج يتم اختيارها بواسطة المشاهدين كمثيرات.
- ٣ - عدم الاهتمام بأثر المشاهد أو الرسوم المصورة لحياة الناس اليومية أو الخصائص الشكلية للمشاهد التلفزيونية والتركيز فقط على مضمون البرامج أو معناها.

٤ - عدم استخدام مدى واسع من الأعمار- أى مراحل عمرية متعددة تمثل معظم فترات النمو- فى البحوث التى تدرس النمو فى علاقته بالتليفزيون أو الوسائل الأخرى للإعلام، فهناك مثلاً بحوث كثيرة على الأطفال الصغار والطلاب مع قلة الاهتمام مثلاً بالمراهقين، مما يجعل التمييز بين مراحل النمو المختلفة صعباً.

٥ - عدم النظر لأهمية الآثار الناتجة عن ضعف أو سوء تمثيل مجموعات البحث للفئات المطلوب دراستها من الأطفال.

٦ - عدم النظر لأهمية إدراكات الفرد المشاهد للمثيرات، فهناك مثلاً تباينات واختلافات فى تفسير الأفراد المشاهدين للسلوك حتى ولو كان واضحاً، فقد يختلفون فى تفسير الدافع لهذا السلوك وأسبابه، لهذا تعتبر تفسيرات السلوك هذه بمثابة متغير وسيط آخر يضاف إلى قائمة المتغيرات المتضمنة فى الدراسة.

٧ - عدم الموازنة بين آثار المحتوى أو المضمون الذى يظهر فى وسائل إعلام متعددة، ومثال هذا الشخصيات التى تظهر فى برنامج تليفزيونى أو فى فيلم سينمائى ثم تظهر بعد ذلك فى المشاهد الهزلية أو ألعاب الفيديو أو أى وسيلة أخرى إعلامية (مثل ظاهرة «هارى بوتر» Harry Potter القصة التى ظهرت شخصياتها أولاً فى الكتب ثم فى دور السينما بعد ذلك بفترة قصيرة ثم فى ألعاب الحاسب الآلى وبرنامجها).

الدراسات الارتباطية Correlational Studies :

تركز الدراسات الارتباطية على العلاقة بين متغيرات معينة وكيف تتأثر ببعضها البعض، فإذا ما كان التدخين الشديد يرتبط بتعرض الرئتين لمخاطر الإصابة بالسرطان قلنا إن هناك ارتباطاً أو علاقة موجبة بين ازدياد معدل التدخين (أو النسبة العالية من التدخين) وازدياد نسبة الإصابة بمرض سرطان الرئة، فكل منهما يسير فى الاتجاه نفسه بعكس العلاقة الارتباطية السالبة التى توجد عندما يتباين أو يسير كل عامل من الاثنين فى اتجاه مضاد للآخر، كالتزام بالقواعد الصحية مثلاً وتناقص

احتمال التعرض للمرض، فإذا ما التزم شخص ما بأسلوب صحى فى حياته بما فى ذلك تناول الغذاء الجيد وممارسة التمرينات الرياضية قل احتمال تعرضه لمرض القلب، فإذا ما ازداد أحد العاملين أو ارتفع تناقص الآخر أو انخفض.

فالدراسات الارتباطية يمكن أن تظهر ارتباطات أو علاقات بين متغيرات، إلا أنها لا تقيم العلية *causality*، مثل القول بأنه فيما إذا كان المتغير (أ) قد سبب المتغير (ب) أو بالعكس أو فيما إذا كان كلاهما قد تأثر بمتغير ثالث، وهذه الدراسات الارتباطية تكون ضرورية عندما تمنع الضوابط الخلقية وغيرها من العوامل الباحثين من وضع الأطفال فى مجموعات معينة، فالأطفال والمراهقون لا يمكن اختيارهم وتصنيفهم عشوائياً مثلاً إلى مجموعتين: مدخنون وغير مدخنين، أى إجبار الأطفال غير المدخنين على الانضمام إلى مجموعة المدخنين والتدخين أثناء التجربة، ولكن يفضل فى مثل هذه الحالة عدم التصنيف العشوائى واختيار الأفراد تبعاً لموقفهم الأساسى من عادة التدخين. وبالرغم من أن الدراسات الارتباطية لا يمكنها أن تقيم العلية فإنها مفيدة جداً فى تنمية معارفنا عن العلاقات بين المتغيرات فى توليد الفروض؛ كى يتم اختبارها فى البحوث المستقبلية، ويمكن إجراء تحاليل إحصائية متعمقة على البيانات؛ لتمييز الاتجاهات المؤيدة للفروض السببية.

الدراسات شبه التجريبية Quasi- Experimental Studies :

وهى الدراسات التى تستخدم مجموعات موجودة بالفعل لدراسة ظاهرة معينة، ومثال هذا مجموعات الأطفال نوى الأسر الغنية والفقيرة يمكن أن يتعرضوا معاً لأسلوب تعليمى معين؛ كى نرى ما هو الأثر الذى يتركه هذا الأسلوب على تعلمهم وإنجازهم، وينظم الأفراد أثناء المعالجة الإحصائية؛ لإيجاد تماثل بينهم فى مجموعات فى السن مثلاً والجنس ومستوى الذكاء لضبط مثل هذه المتغيرات المهمة، إلا أنه لا يمكن تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعات الفقراء والأغنياء، ويمكن أن توسع هذه الطريقة من معرفتنا عن احتمال وجود تفاعل بين متغيرات معينة، وتنشأ مشكلة بارزة

فى تفسير بيانات الدراسة مع ذلك؛ لأن هذه المجموعات غالباً ما تختلف فى جوانب أخرى خلاف البعد الذى نقوم بدراسته- وهو الأسلوب التعليمى المعين- والتى يمكن أن تُؤثر على العلاقات موضوع الدراسة، إن مثل هذه الدراسات إذاً تسمح باختبار فروض معينة، إلا أن احتمال تداخل المتغيرات أو مجموعات الآثار يمكن أن يجعل النتائج صعبة التفسير.

مواقف البحث Research Settings

الدراسات المعملية Laboratory Studies

تسمح الدراسات التى تجرى فى موقف معملى بالضبط الصارم للمتغيرات، ولأن عدد المتغيرات التى يمكن التحكم فيها مع ذلك محدود فإن احتمال اختلاطها مع متغيرات أخرى موجود، علاوة على ذلك فإن الموقف المعملى أقل من الموقف الطبيعى من حيث صدق النتائج التى يتم التوصل إليها، وبالتالي فإن تعميم بعض نتائج المواقف التجريبية المعملية على مواقف العالم الواقعى يكون موضع شك أو مسائلة.

المواقف الطبيعية والدراسات الميدانية Natural Settings and Field Studies :

تجرى هذه الدراسات فى مواقف مشابهة لمواقف الحياة الطبيعية، حيث يتم فيها السلوك مثلاً- كسلوك مشاهدة التلفزيون أو استخدام وسائل الإعلام الأخرى- بطريقة سوية طبيعية، ومع ذلك فإن التحكم فى كل المتغيرات التى يمكن أن تؤثر فى النتائج يعد مستحيلاً، فالأطفال الذين يشاهدون العنف فى موقف معملى مثلاً- مُجهز ومضبوط بواسطة الباحثين- يعتبر ممثل لخبرة تختلف تماماً عن تلك الخبرة الناتجة عن مشاهدة مثل هذا المشهد فى حجرات نومهم مع أسرهم، حيث تعوق أصوات أفرادها المشاهدة من حين لآخر، كما أن أداء الطفل نفسه لأنشطة أخرى أثناء

المشاهدة يعوقه عن استمرارها، هذا إلى جانب تأثره بالتعليقات التي قد تصدر من أبويه أو أخوته حول المشهد... وهكذا.

وتبعاً لرأى ماكبث Macbeth (١٩٩٨) تسمح التجارب أو الدراسات الطبيعية والميدانية بالفعل بعمل استدلالات سببية، فالتجارب الطبيعية تستخدم مجموعات حقيقة من الأطفال موجودة أصلاً دون حاجة ما إلى تشكيلها أو تعيينها في البحث، كما أن التجارب أو الدراسات الميدانية أيضاً تستخدم مجموعات من الأطفال موجودة مسبقاً ولكنها توجههم نحو حالات أو ظروف مختلفة تبعاً لظروف البحث، ويتم هذا مثلاً في بحوث النضج، حيث يستخدم فيه إما مجموعات عمرية مختلفة لدراسة الفروق بين المجموعات بالطريقة المستعرضة أو العرضية cross-sectional differences، أو تتبع مجموعة واحدة من الأطفال خلال نموها وتقدمها في مراحل عمرية متعددة لدراسة الفروق في أدائها بالطريقة الطولية longitudinal study، ويستخدم كذلك اختبار قبلي pretest - أى في بداية الدراسة - وآخر بعدى protest - أى في نهايتها - ويمثل الفرق بين الاختبارين التقدم الناتج عن نمو الطفل (ماكبث ١٩٩٨).

الحدود الزمنية للبحث

الدراسات الطولية :

تنفذ الدراسات الطولية خلال فترة طويلة من الزمن، وهي ضرورية لتتبع التغيرات التي تحدث للفرد مع الزمن (أى من عام لآخر خلال مراحل النمو) حيث يتم فيها تتبع عينة الدراسة نفسها من الأطفال المشاركين فيها فترة زمنية ممتدة لمعرفة التغيرات التي تطرأ عليهم مع نموهم ونضجهم، فالحصول على معلومات عن التغيرات في السلوك وعمليات التفكير مع الزمن يساعد على تحديد ووضع قواعد عامة؛ لتفسير عمليات النمو وما يحدث فيه من تغيرات.

وعلاوة على ذلك فإنه يمكن مقارنة آثار وسائل الإعلام على الأفراد الذين يختلفون عن بعضهم البعض فى جوانب أساسية كالجنس مثلاً، كدراسة الفروق بين البنين والبنات فى خبراتهم عن برامج تليفزيونية معينة^(١)، ويمكن أن تساعد الدراسات الطولية على إيضاح كيف يمكن لمشاهد التليفزيون وغيره من وسائل الإعلام التكنولوجية أن تندمج مع أفكار الأطفال والمراهقين فى نموهم وتؤثر عليهم (جروب Gruber & Grube ٢٠٠٠).

وبالرغم من أن هذه الدراسات تمدنا بمعلومات قيمة فإن بها أيضاً جوانب نقص خطيرة، فهى تحتاج إلى وقت طويل يستغرق سنوات خلال مراحل نمو الطفل ولا يمكن للباحث خلالها من الإحاطة بكل المتغيرات الأخرى التى تستجد فى حياة الطفل، علاوة على ذلك فإن بعض الأطفال المشاركين فى الدراسة قد لا يستمرون فيها (للسفر أو تغيير أماكن إقامتهم أو ينصرفون عنها... إلخ) مما يؤدى إلى اختلال عينة الدراسة، وقد تكون العوامل المؤدية إلى عدم الاستمرار فى الدراسة غير ظاهرة، وهذا قد يدفع الباحثين إلى التحيز فى تقديراتهم لنتائج الدراسة.

الدراسات المستعرضة أو العرضية :

تعتبر الدراسات المستعرضة أسهل فى تدبير جمع المعلومات وأخذ صور حقيقية عن آثار النمو فى الحال، فهى سريعة التنفيذ وتستخدم هذه الدراسات مجموعات عمرية مختلفة من الأطفال بدلاً من استخدام مجموعة واحدة خلال مراحل عمرية مختلفة؛ لذلك فعمليات النمو يمكن استنتاجها ولكن لا يمكن دراستها بالفعل فى الأفراد، أى فى كل طفل على حده كفرد مستقل بذاته، بل دراسة المجموعة ككل تشترك

(١) مع نموهم مثلاً. (المترجم)

فى خبرات أو خصائص معينة تميزها عن غيرها من المجموعات، إلا أن قدرة البحث محدودة فى ضبط المتغيرات المهمة التى قد تختلط مع بعضها وتؤثر فى النتائج^(١).

التصميمات الطولية قصيرة الأمد أو التتابعية.

وتأخذ هذه الدراسات مجموعات مختلفة من الأطفال فى أعمار مختلفة فى دراسات مستعرضة أو عرضية، إلا أن الباحثين يتتبعونهم خلال فترة من الزمن أقصر من تلك التى تتم فى الدراسات الطولية، ولكنها أطول مما يحدث فى الدراسات المستعرضة والتى يتم فيها إيضاح النتائج أو التوصل إليها فى الحال، وتجمع هذه الطريقة بين الطريقتين الطولية والمستعرضة، حيث يتم فيها التأخير لبيان أثر الزمن على المجموعات المختلفة من الأطفال فى نموها ومقارنتها ببعضها البعض، ومثال هذا دراسة أطفال ما قبل المدرسة الذين كانوا قد ولدوا فى عام ما بأطفال آخرين فى سن ما قبل المدرسة أيضاً - ولكنهم ولدوا فى سنوات تالية - وتتبعهم فترة من الزمن فى محاولة لإيضاح عمليات النمو خلال هذه الفترة.

المجتمع الإحصائى للدراسة واختيار العينة :

يمكن أن ندرس الأطفال والمراهقون فى مجموعات صغيرة إذا ما كان المجتمع population الذى تمثله هذه المجموعات صغيراً، وعادة ما تؤخذ عينات ذات أحجام كبيرة إذا ما كانت تمثل مجتمعات كبيرة، ونوع وحجم العينة يوضحان بنوع ما كيفية تعميم النتائج، فإذا ما تم اختيار عينة ما عشوائياً من مجتمع كبير أمكن تعميم نتائجها على ذلك المجتمع بدرجة معينة من الاحتمال، أما إذا لم يكن قد تم اختيار

(١) ومن هذه المتغيرات : اتجاهات الأفراد وخلفياتهم الأسرية، حيث قد تختلف هذه المتغيرات من أفراد جماعة لأخرى بعكس الطريقة الطولية والتى يظل فيها الأطفال دون تغيير من مرحلة عمرية لأخرى طوال فترة الدراسة. (المترجم)

العينة بالطريقة العشوائية فإنه يمكن اقتراح بعض الفروض التي يمكن أن تساعد على تفسير النتائج، أو التي يمكن أن ترشد نحو بحوث مستقبلية أخرى، إلا أنه لا يمكن تعميم نتائج هذه العينة التي لم تُختار عشوائياً، وحتى في الحالة الأولى- أى في حالة الاختيار العشوائى للعينة- فلا يصح تعميم نتائجها على مجتمعات أخرى خلاف تلك التي تم اختيارها منه، حيث يكون هناك احتمال وجود متغيرات دخيلة تؤدي إلى الاختلاف بين هذه المجتمعات والمجتمع المختار منه العينة.

وفى اختيار عينة ما من مجتمع أكبر يجب أن يكون هناك تمثيلاً جغرافياً وجنسياً^(١) وعرقياً وثقافياً وتعليمياً فى العينة المختارة لهذا المجتمع مع مراعاة أن تكون النسب المميزة لخصائص السكان متشابهة إلى حد ما بين العينة والمجتمع الأكبر المسحوبة منه هذه العينة وذلك قبل تعميم النتائج على ذلك المجتمع.

ويذكرنا كومستوك Comstock (١٩٩٨) بمراعاة بعض نقاط تتعلق بمساعدتنا على التغلب على عدم القدرة على تعميم نتائج البحث هي: (أ) اختيار عينات غير متحيزة ومناسبة للإجابة عن التساؤل الرئيسى للبحث. (ب) الإعادة أو إمكانية التوصل إلى النتائج نفسها بإعادة البحث، مما قد يسمح بإمكانية تطبيق الدراسة على مجتمع آخر. (ج) استبعاد أى تفسيرات أخرى بديلة لنتائج الدراسة. (د) (النظرية) باختيار قضايا فى الدراسة مشتقة من نظرية- أو ذات إطار نظرى صحيح- تمكننا من أن نبني معارفنا، والنتائج المستخلصة من هذا الإطار تجعلنا نعطي ثقة أكبر.

جمع البيانات Data Collection :

توجد طرائق متعددة لجمع البيانات من الأطفال والمراهقين، وتعتمد الوسائل التي تجمع بها البيانات بدرجة كبيرة على طريقة تصميم البحث، وعلى الفروض التي يتم

(١) أى تمثيلاً لنسبة الذكور والإناث الموجودين فى المجتمع الأكبر. (المترجم)

اختيارها أو التساؤلات التي يقترحها الباحث؛ كي يجيب عنها في بحثه وأيضاً على المتغيرات المتضمنة في الدراسة، هذا ويؤثر سن الأطفال الذين تجرى عليهم الدراسة على طريقة جمع البيانات، فالأطفال الصغار مثلاً أو الرُّضّع لا يمكنهم وصف مشاعرهم، والآباء هم الذين يدلون بالمعلومات في هذه الحالة وذلك باستثناء البيانات التي تتم في الملاحظة، أى ملاحظة الباحثون لجوانب معينة من سلوك الطفل، وتوضح الأجزاء التالية بعض الأساليب الشائعة المستخدمة في جمع البيانات.

مقاييس التقدير الذاتي Self- Report Measures :

وتتضمن هذه المقاييس الاستبيانات والاستخبارات التي يجيب عنها الأطفال والمراهقون أنفسهم أو الآباء في حالة الأطفال الأصغر، ويمكن أن يستخرج من هذه المقاييس قدرًا كبيراً من البيانات القيمة، ومع ذلك فإن هناك حدوداً لهذه البيانات، هذا ويمكن أن يظهر المشاركون في الدراسة أطفالاً كانوا أم آباءً تحيزاً في إجاباتهم، فقد يلجأون إلى ما يعرف بـ «المرغوبة الاجتماعية» social desirability حيث لا تصور إجاباتهم ما يجري في الواقع أو حقيقة مشاعرهم وسلوكهم، وإنما تُمثل ما يعتقدون أنه مقبول اجتماعياً أو صواب أو مناسب، وبهذا قد تشوه النتائج، إلى جانب ما يمكن أن تشوّهه أيضاً الذاكرة الانتقائية selective memory أو الذاكرة التأملية retrospective memory من معلومات^(١) مثل تذكر الإنسان لكمية الوقت الذي ينقضي في مشاهدة التلفزيون أو ممارسة ألعاب الفيديو أو تفاصيل ما قد تم مشاهدته من أحداث، حيث قد يؤدي هذان النوعان من الذاكرة إلى بيانات غير دقيقة.

(١) أوضحت الدراسات الحديثة أن الحالة الوجدانية بما فيها من مزاج وعاطفة وانفعال... يمكن أن تؤثر على تذكر الإنسان للأمور وحكمه عليها. (المترجم)

جمع البيانات بالملاحظة :

يلاحظ الأفراد الذين تجرى عليهم الدراسة فى المعمل أو الموقف الطبيعى وتسجل أنواع السلوك المطلوبة بدقة وعناية، وتسجيل الملاحظات أو تدوينها فى نماذج خاصة يزودنا بمعلومات عن أنماط السلوك المطلوب دراستها، ويتحقق مفتاح الحصول على بيانات جيدة للملاحظة بوجود تعاريف دقيقة لأنواع معينة من السلوك؛ كى تلاحظ وتسجل وتنظم، ويجب ألا يغفل الباحثون أن يسجلوا بعناية التغيرات التى تلاحظ على السلوك مثل تكراره وشدته واستمراريته، وعادة ما يتم جمع البيانات بواسطة عدد من الملاحظين، ويجب ألا تكون هناك اختلافات كبيرة بين البيانات التى يجمعونها، حيث ينبغى التأكد من أن معاملات الارتباط بين هذه البيانات عالية بدرجة تسمح بتفسير مفيد للنتائج.

المقابلات Interviews :

تُطبق هنا أيضاً التوجيهات الضرورية لجمع البيانات المشابهة لتلك المطلوبة فى حالة الملاحظة، فالتعاريف الدقيقة للسلوك المطلوب دراسته، وتنظيم الأسئلة واتساقها، ودقة تسجيل الاستجابات، والموضوعية كلها أمور ضرورية.

يوميّات استخدام وسائل الإعلام Media- Use Diaries :

تساعد يوميّات استخدام وسائل الإعلام على تسجيل موضوعى جيد لما يشاهده الفرد أو يقرأه أو يؤديه من ألعاب فى وسائل الإعلام، إلا أنها تعتمد على مدى مواظبة الفرد وتنسيقه لهذا التسجيل، ويختلف الأفراد فى مدى دقتهم فى تسجيل استجاباتهم من فرد لآخر، وحتى الفرد نفسه قد يختلف فى هذه الدقة من وقت لآخر.

طريقة معاينة الخبرة Experience- Sampling Method :

طريقة معاينة الخبرة ESM (كسيكزنتميهالى ولارسون Csikszentmihalyi & Larson ١٩٨٧ وكيوبى ولارسون وكسيكزنتميهالى Kubey, Larson & Csikszentmihalyi ١٩٩٦) يمكن أن تستخدم للحصول على البيانات فى المواقف الطبيعية، حيث يجرى سلوك الأطفال بال تكرار نفسه والأساليب نفسها التى تتم فى أنشطتهم وتفاعلاتهم اليومية وحالاتهم النفسية وأنماط تفكيرهم المعتادة، وتعتمد البيانات المأخوذة من طريقة معاينة الخبرة ESM على التقارير الذاتية للأفراد والتى قد يطلب منهم بياناتها خلال ساعات استيقاظهم وكذا مقياس تباين الأفراد أو التغيرات المؤقتة التى قد تعتريهم مع الوقت (كيوبى وكسيكزنتميهالى، ١٩٩٠) وتستدعى هذه الطريقة ليس فقط معلومات عن الوقت الذى ينقضى أمام التلفزيون مثلاً أو غيره من وسائل الإعلام، وإنما هى تساعد على الحصول على معلومات أكثر عن الخبرات الذاتية للمشاهدين أثناء أدائهم لمختلف الأنشطة الخاصة بوسائل الإعلام (كيوبى ولارسون، ١٩٩٠) والأدلة عن صدقها توجد فى مدى ما توضحه المقاييس الفسيولوجية والاختبارات النفسية والمؤثرات السلوكية (كسيكزنتميهالى ولارسون ١٩٨٧).

تحليل البيانات Data Analysis

يعتبر تحليل البيانات جزءاً حاسماً فى عملية البحث، فهو يبين كمية المعلومات ذات المعنى التى يمكن جمعها بالفعل من بيانات الدراسة والنتيجة التى يمكن استخلاصها منها، إن أبسط أنماط تحليل البيانات هى المقاييس ذات النزعة المركزية مثل مقارنة المتوسطات والانحرافات المعيارية والوسيط وذلك على العوامل المختلفة التى يتم قياسها فى البحث؛ كى نرى الفروق بين المجموعات ومدى دلالتها الإحصائية، إن مستويات الدلالة الإحصائية statistical significance تسمح للباحث أن يقرر فى مستوى معين من الاحتمال أن النتائج لا ترجع إلى الصدفة.

تحليل المحتوى : Content Analysis

إن تحليل المحتوى يتطلب تعطيل مشهد من برنامج تليفزيونى أو لعبة ما من ألعاب الفيديو؛ لبيان أشياء يرغب الباحث فى تحليلها، مثل عدد مشاهد أحداث العنف فى برنامج تليفزيونى معين، أو عدد الذكور والإناث الذين يظهرون فى إعلان ما، والتكرار النسبى لأحداث معينة، ومثل هذه المتغيرات أو العوامل تزودنا ببيانات عما يشاهد وليس عن آثار البرامج على المشاهدين (ستراسبورجر Strasburger، ١٩٩٣) حيث عادة ما توفر مثل هذه المتغيرات معلومات مهمة عن طبيعة مضمون البرامج التليفزيونية التى يتعرض لها الأطفال والمتغيرات التى تحدث فيها مع الوقت.

ما وراء التحليل : Meta- Analysis

تربط عملية الكشف عما هو وراء التحاليل المتعددة Meta- Analyses بين نتائج الكثير من الدراسات حول موضوع ما، ويتم هذا فى محاولة للتوصل إلى خلاصة مميزة لاتجاهات هذه البحوث- من هذا الموضوع- بعد مقارنة هذه النتائج ببعضها البعض، وهذه التحاليل والمقارنات مفيدة جدا فى الحصول على نتائج أكثر عمومية لأنها قائمة على الكثير من الدراسات وليست على دراسة واحدة، حيث يكون «وزن الدليل» الناتج عن التحاليل المتعددة أقوى وأعمق.

الأساليب الإحصائية ومعالجة البيانات :

توجد أنواع كثيرة من التحاليل الإحصائية ذات المستوى الرفيع من الدقة والفاعلية، والتى تمكن الباحثون من استخلاص نتائج أبعد مما تحققه الدراسات التجريبية، وذلك حينما يتعذر إجراء تجارب فعلية تؤدى إلى مثل هذه النتائج.

ملخص

إن اختيار تصميم البحث وطريقة إجراءاته له آثار مباشرة على مدى صحة نتائجه وقابليتها للتعميم وكذا تفسير بياناته، وتسمح تصميمات البحوث بسيطرة أكبر على المتغيرات المتداخلة، هذا ويسبب الاختيار العشوائى لأفراد العينة فى مجموعات، والتحكم فى المتغيرات المناسبة والمعالجة الصحيحة للمتغيرات الأخرى أو الشروط التجريبية فإنه يمكن التوصل إلى تفسيرات سببية لنتائج الدراسة بثقة كبيرة، ومع هذا فإن التجارب عادة ما تتم فى المعمل أو المواقف الأخرى المقترحة، ولا يمكن أن تتضمن كل المتغيرات المعقدة المحددة للسلوك فى البيئة الطبيعية.

وتمدنا المواقف الطبيعية فى البحوث بخلفية أكثر واقعية لما يحدث بخلاف الدراسات المعملية، إلا أن ضبط المتغيرات المناسبة فى هذه المواقف يكون عادة أكثر صعوبة، كما أن البيانات التى يمكن الحصول عليها من هذه الدراسات عادة ما تؤدي إلى نتائج ارتباطية أو ذات علاقة أكثر من كونها عليه، فالتفسيرات السببية فى هذه الدراسات محدودة بسبب عدم القدرة على معالجة المتغيرات كلها والتعيين أو التوزيع العشوائى لأفراد العينة المشاركين فيها فى مجموعات متنوعة، هذا وعادة ما تتطلب الأمور والضوابط الخلقية استخدام مجموعات من الأطفال تتواجد مع بعضها البعض تلقائياً، وهذا أفضل من تدخل الباحثين وتجميعهم لهم عشوائياً فى مجموعات^(١)، فقد يكون مثل هذا التجميع مؤذياً لبعض الأطفال حينما يسبب لهم مشاعر النقص أو الدونية مما قد يحول دون المعالجة الصحيحة للدراسة.

كما يؤثر أيضاً على تفسير النتائج طرائق اختيار العينة وجمع البيانات والتباينات فى تحديد الزمن الذى سوف تستغرقه الدراسات، حيث يوجد اختلاف كبير مثلاً بين مدد الدراسات الطولية والمستعرضة، وقد تم تطوير تصميمات بحثية مختلفة وأساليب إحصائية دقيقة فى محاولة للتغلب على بعض هذه المشكلات بأساليب ماهرة.

(١) على أساس التشابه فى الكفاءة أو المستوى الاقتصادى - الاجتماعى أو مستوى التحصيل الدراسى. (المترجم)

أسئلة المناقشة

- ١ - ناقش بعض مشكلات طرائق البحث العلمى الرئيسية الخاصة بدراسة تغيرات النمو فى استخدام الأطفال لوسائل الإعلام واختياراتهم لها.
- ٢ - ناقش المحاسن النسبية للدراسات المستعرضة والطولية الخاصة بتعرض الأطفال للعنف الناتج عن وسائل الإعلام.
- ٣ - ما هى الضوابط الخلقية التى يجب مراعاتها عند اختيار تصميم البحث وطريقته؟ وكيف يمكن العمل بمقتضاها؟

الباب الثانى

الجوانب المعرفية

للخبرة الإعلامية

الفصل الثالث

معالجة المعلومات

الانتباه

إن التساؤل الخاص بما إذا كان الأطفال مشاهدين سلبيين أم إيجابيين لما يعرضه عليهم التلفزيون ، هو أمر متعلق بعملياتهم المعرفية بما تتضمنه من انتباه وفهم وحفظ أو تخزين في الذاكرة ، وما زال الاختلاف مستمراً بين أولئك الذين يرون أن المشاهد للتلفزيون هو شخص سلبي يمتص المعلومات ومحتوى ما يصدر منه من برامج دون تمييز، وأولئك الذين يرون أن المشاهد هو فرد نشط يؤلف بين المعلومات التي يتلقاها كي يستوعبها يساعده في هذا خصائصه وقدراته العقلية بما في ذلك خبراته السابقة وما وجه إليه انتباهه وما قد اختزنه في ذاكرته، ويؤيد البحث المعاصر الرأي الذي يفيد بأن توقعات الأطفال وحاجاتهم ودافعيتهم واتجاههم العقلي ونشاطهم ومهاراتهم المعرفية وخبرتهم كلها تعمل كمحددات للانتباه.

إمكانية فهم المحتوى : Comprehensibility of Content

لوحظ في الكثير من الدراسات وجود ارتباط ملحوظ بين مستويات الانتباه والفهم أو الفهم المتوقع لمحتوى البرنامج التلفزيوني، ويؤثر تقدير الأطفال لما يمكنهم فهمه من محتوى البرنامج التلفزيوني على مستويات انتباههم نحوه (لورش وأندرسون وليقين

Lorch, Anderson & Levin؛ ١٩٧٩، وبنجری Pingree، ١٩٨٦) وحتى الأطفال الذين عمرهم سنتان يوجهون انتباههم ناحية التليفزيون أول الأمر عند وضعهم أمامه ؛ لأنهم مدفوعون إلى ذلك بقوة ، بسبب تأثيره على حاستى أبصارهم وسمعهم، إلا أن مضمون البرنامج يقع خارج نطاق قدراتهم على الفهم، ونتيجة لذلك ربما يقل انتباههم نحوه ويوجه إلى أشياء أخرى أيضاً بالحجرة (كومستوك ويايك ١٩٩١، ورايت وبيترز وهوستن Wright, St, Peters & Huston، ١٩٩٠).

وعملية تنظيم استمرارية الفهم لمحتوى البرنامج التليفزيونى هى أحد الأنشطة المعرفية من جانب الطفل، فإذا ما صادف الطفل جزءاً ما غير واضح فربما تقل قوة تركيزه لانتباهه بالرغم من الجهد الذى كان قد بذله فى بداية محاولته الفهم (بنجری Pingree ١٩٨٦) وعندما درس هاوكنز وكيم وبنجری Hawkins, Kim and Pingree (١٩٩١) الانتباه البصرى لأطفال تراوحت أعمارهم بين ٣، ٥، ٦ سنوات أظهر الأطفال تزايداً فى بداية انتباههم لأجزاء من برنامج تليفزيونى عرض عليهم وكانهم يحاولون تفهم محتوى صعب ، ولكن عندما ظهرت صعوبة اللغة بالنسبة لهم ولم يتمكنوا من فهمها، تناقص انتباه الأطفال فى كل الأعمار التى أجريت عليها الدراسة وظل منخفضاً، هذا مع ظهور تغيرات قليلة راجعه إلى النمو وذلك فى نتائج الدراسة.

وأظهر الأطفال الأكبر سناً ازدياداً فى انتباههم البصرى، وبذلوا جهداً من أجل إمكانية فهم الأجزاء غير القابلة للفهم أكبر مما بذله الأطفال من نوى الخمس سنوات (بنجری ١٩٨٦) كما اتضح أن الأطفال الأكبر سناً الذين يشاهدون البرامج التعليمية وكذا برامج الأطفال الثقافية والذين يشاركون الآباء فى المشاهدة، يمكنهم أن يتعلموا الانتباه أكثر من غيرهم (رايت وزملاؤه. ١٩٩٠).

وعلى هذا فانتباه الطفل نحو أى مشهد تليفزيونى موجه بدرجة كبيرة على أساس تقديره لإمكانية فهم محتوى هذا المشهد ، إلى جانب محاولاته الفعلية لهذا الفهم وكذا تأثير المتغيرات أو العوامل الموقفية بما فيها المشاهدين الآخرين، وأى أنشطة أخرى موجودة أثناء مشاهدته قد يكون منغمساً فيها.

الانتباه السمعى والبصرى

تختلف مستويات الانتباه السمعى والبصرى بدرجة كبيرة وذلك اعتماداً على محتوى البرنامج التليفزيونى ، الذى يشاهده الطفل وكذا عمره والوسط البيئى الذى يشاهد فيه الطفل ، التليفزيون، ويستمتع الأطفال أحياناً للتليفزيون وهم منهمكون فى أنشطة أخرى، فإذا ما لاحظوا شيئاً مسلياً لهم يستطيعون فهمه وجهوا انتباههم البصرى ايضا إلى التليفزيون (لورش وزملاؤه ١٩٧٩ Lorch et al) وعندما تكثر المعلومات أو لا يستطيعون فهم مضمون البرنامج، يعودون مرة أخرى إلى أنشطتهم التى كانوا يمارسونها، ومما يعطى أهمية للعنصر السمعى فى المحافظة على الانتباه هو نتائج الدراسات التى تشير إلى أن إقلال إمكانية الفهم الناتجة عن السمع له آثار قوية على الإقلال من الانتباه البصرى (اندرسون وكولينز ١٩٨٨) وحتى أطفال ما قبل المدرسة يمكنهم الاستفادة من الدلائل السمعية أو مما يسمعون من مثير ما أثناء اندماجهم فى أنشطة أخرى ؛ كى يدركوا أن انتباههم البصرى نحو ذلك المثير أصبح مهماً، وعلى هذا فهم يوجهون انتباههم البصرى تلقائياً نحوه (بزدك وهارتمان-Pez-deck & Hartman ١٩٨٣ وبنجرى ١٩٨٦).

وتبلغ المدة الفعلية لانتباه الأطفال البصرى للبرامج التليفزيونية تقريباً ثلثى الفترة الزمنية التى يقضونها أمام جهاز التليفزيون، حيث اتضح من الدراسات أن الأطفال يقضون فترة زمنية أخرى (الثلث تقريباً) يقومون بأعمال أخرى خلاف النظر إلى التليفزيون (اندرسون وزملاؤه، ١٩٨٥، ١٩٨٨) وعلى هذا لا يمكننا القول بأن الأطفال الذين يجلسون طويلاً أمام التليفزيون هم بالضرورة أكثرهم مشاهدة لبرامجه لانهم ربما يقضون جزءاً كبيراً من هذا الوقت فى أعمال أخرى خلاف المشاهدة، وفى إحدى الدراسات (اندرسون وزملاؤه ١٩٨٥) مثلاً اتضح أن الطفل الذى يقضى ٤٠ ساعة أسبوعياً أمام جهاز التليفزيون لا يستهلك سوى ٣,٥ ساعة فقط خلال هذه الفترة فى مشاهدة برامجه، وعلى هذا فاعتبار فترة جلوس الطفل أمام جهاز التليفزيون مؤشراً على الانتباه البصرى الحقيقى لمشاهدة برامجه يعد مؤشراً غير موثوق فى صدقه.

ومع هذا فهناك تفاعلات أخرى تعمل أيضاً فى هذا الصدد، وحتى النسبة المئوية لانتباه الطفل لبرامج التليفزيون ليست مقررأً واضحاً لتحديد الفترة الزمنية لتأثير التليفزيون على الطفل، فهناك من الأطفال من ينظر إلى البرنامج التليفزيونى نظرة قصيرة ثم يفكر فيما رآه بعد أن يوجه بصره إلى شىء ما آخر خلاف التليفزيون مستخدماً فى هذا جهداً عقلياً أكبر، بل ربما تتفاوت مستويات الجهد المبذول من طفل لآخر فى الانتباه البصرى نحو البرنامج التليفزيونى، وعلاوة على ذلك فهناك أفراد يبدون وكأنهم منتبهون تماماً للبرنامج التليفزيونى ومع هذا فهم مندمجون فى أحلام اليقظة يفكرون فى شىء ما آخر مختلف كلية عما يشاهدونه (لل ١٩٨٨).

من الواضح إذاً أن الدراسات التى تعرف الانتباه أنه عبارة عن توجيه البصر ناحيه التليفزيون تتغاضى عن الأنشطة السمعية الإدراكية التى تؤثر أيضاً على الانتباه والفهم، وهى أيضاً تتغافل عن الأنشطة المعرفية الأخرى التى قد ينشغل فيها الطفل أثناء جلوسه أمام التليفزيون، فيجب إذاً أن تهتم الدراسات بأنواع السلوك الأخرى التى قد ينشغل بها الطفل أثناء جلوسه هذا أمام التليفزيون وتوجيه بصره إليه، وذلك من أجل التوصل إلى التحديد الدقيق لانتباه الطفل وانغماسه فى مشاهدة البرنامج التليفزيونى، ومثل هذه النتائج تلقى ضوءاً قوياً على بعض مشكلات طرائق البحث العلمى التى يمكن أن تكون قد نتجت عن الاستنتاجات غير الدقيقة من الدراسات السابقة.

خصائص المثير ومستوى النمو

Stimulus Characteristics and Developmental Level

لايتوقف مستوى انتباه الطفل تجاه التليفزيون على مجرد كون المثيرات المنبعثة من هذا الجهاز سمعية أو بصرية ولكنه يعتمد فى جزء كبير منه على طبيعتها ومدى تعقيدها ، وقد ركزت كثير من الدراسات على الخصائص الشكلية formal features

للتلفزيون أو لبرامجه، وهى خصائص تجذب انتباه الطفل نحوه ، وأهمية الخصائص الشكلية للتلفزيون بصفة عامة (ومن أمثلتها سرعة عرض المشاهد، وطريقة تغييرها وتنوع الصوت وأثارة على المشاهدين، ووجود أو عدم وجود الحوار بين الشخصيات) - فى تميزها عن مضمون البرنامج أو محتواه - قد أثار اهتمام الباحثين (هستن وجريير ورايت وويلش وروس Huston, Greer, Wright, Welch & Ross هستن ورايت Wright ١٩٨٣) ومع ذلك فقد ظهرت فروق مهمة بين الأطفال ترجع إلى السن فى الاهتمام بمثل هذه الخصائص، فكان الأطفال الصغار أكثر انتباهاً إلى الملامح البارزة^(١) Salient Features ، بما فيها من مشاهد مليئة بالحركة وأصوات لافتة للسمع وموسيقى مثيرة ذات إيقاع سريع وتناغم فى الأصوات والكلام (أندرسون وليفين Anderson & Levin ١٩٧٦).

ومع نمو الأطفال وازدياد خبراتهم بالتلفزيون تصبح المتطلبات المعرفية للبرنامج التلفزيونى أكثر أهمية لهم، وتزداد عملية معالجتهم للمعلومات المستقبلية من التلفزيون كفاءة، ومع هذا لاتزال الملامح البارزة تجذب انتباههم إلى حد ما أيضاً ، ولكنهم يميلون إلى استخدام مهارات إدراكية أكثر نمواً ؛ لتوجيه انتباههم لمضمون ما يعرضه التلفزيون ويستجيبون له، ولا يحتاج الأطفال الأكبر سناً لتركيز الانتباه نفسه الذى يلجأ إليه الأطفال الأصغر ؛ كى يحصلوا على المعلومات ، ويمكن للأطفال الأكبر الانتباه بأسماعهم للتلفزيون وهم منشغلون بأداء أعمال أخرى ويحصلون على قدر مما يعرضه التلفزيون من معلومات.

(١) تفكير الطفل الصغير حتى (٥) سنوات تقريباً فى معظمه عيانى، أى قائم على الجوانب المحسوسة من المدركات الحسية: سمعية كانت أم بصرية، ومع نموه يميل تدريجياً إلى فهم الجوانب المجردة من الأشياء والأحداث، لذلك نجد أن الأطفال الصغار يعتمدون على الملامح البارزة ؛ كى ينتبهوا إلى المشاهد التلفزيونية ويفهمونها، أما الأطفال الكبار فهم أكثر اعتماداً فى توجيه انتباههم إلى هذه المشاهد وفهمها على معانيها المجردة وما يوضحها كاللغة والتلميحات وتعبيرات الوجه وما يهدف إليه سلوك الأفراد وكذا تتابع الأحداث. (المترجم)

وقد درس ميرون وبرايانت وزيلمان Miron, Bryant and Zillmann (٢٠٠١) مستوى الإثارة في علاقته بالانتباه ، حيث تفيد الإثارة في تحقيق الانتباه عندما تعرض البرامج بسرعة معتدلة، ويكون للإثارة أثراً سلبياً على الانتباه عندما تعرض البرامج بسرعة أكثر من اللازم بسبب قدرات الأطفال المحدودة على معالجة المعلومات، وأفاد هؤلاء الباحثون مع ذلك بأن السرعة الأفضل في جذب انتباه الأطفال تعتمد على نوع البرنامج، فبعض أفلام التسلية مثلاً قد تجذب انتباه الأطفال إذا ما عرضت عليهم بسرعة على ألا تتجاوز الحدود المعقولة كي يفهمونها، أما بالنسبة للبرامج التعليمية فإن الاهتمام الرئيسي فيها ينصب على تجميع الأطفال للمعلومات منها، ولا يصح فيها تجاوز السرعة التي لا تحقق هذا الغرض، وقد لاحظ أيضاً ميرون وزملاؤه أن التقدمات التكنولوجية نحو دقة تصوير الواقع قد قللت من الفجوة الحسية بينه ومضمون ما يعرضه التلفزيون ، كما أثارت الاهتمام بضرورة التمييز بين ما يعرضه التلفزيون من برامج واقعية وغير واقعية.

الفروق بين الجنسين في الانتباه :

في دراسة من اثنتين عن الفروق بين الأولاد والبنات في الانتباه لالغاريز وزملائه Alvarez and his Colleagues (١٩٨٨) أجروها على أطفال تراوحت أعمارهم من ٥-٧ سنوات ، حيث عرضت عليهم ٤ برامج تليفزيونية عبارة عن رسوم متحركة وناطقة، وقد نوع الباحثون في هذه البرامج من حيث عاملين أساسيين هما : العنف والحركة، ففيما يتعلق بالعنف كان بعض البرامج يتميز بعنف شديد ، بينما اتسم الآخر بعنف منخفض، كذلك من حيث الحركة كان بعض البرامج مغم بالحركة في حين أن البعض الآخر كانت تقل فيه الحركة ، وكان الانتباه البصري عند الأولاد أعلى منه عند البنات ولكنه كان لا يعنى فهماً أكثر، وقد أظهر الأولاد انتبهاً للعنف الشديد أكثر من العنف المنخفض، إلا أن انتباههم لم يتغير مع تغير مستوى الحركة في البرامج، هذا بينما أظهر البنات انتبهاً للبرامج ذات الحركة البطيئة أكثر من البرامج ذات الحركة السريعة.

وفى دراسة أخرى لهؤلاء الباحثين على أطفال تراوحت أعمارهم من ٣ - ١١ عاماً أظهر الأولاد انتباهاً أكثر من البنات عبر التجارب كلها بصفة عامة، ولم يظهر سوى تأييد ضعيف للدراسة السابقة ، إلا أن الباحثين قالوا بأن البنات يركزن أكثر على المضمون اللفظى أو السمعى من البرامج بينما يركز الأولاد على المضمون البصرى منها .

الفهم

كثيراً ما أوضحت التقارير العلمية وجود فروق بين الأطفال فى مستويات الفهم راجعة إلى السن فى كل من التعلم الرئيسى والتعلم العرضى، وبالرغم من أن الفهم كثيراً ما يرتبط بالسن والخبرة بالتلفزيون (كوسيط ناقل للمعلومات) فإن هناك متغيرات أخرى مثل ، كمية الجهد العقلى الذى يبذله الطفل من أجل فهم المشاهد التلفزيونية وأسباب المشاهدة وما يستوعبه الطفل من تعليقات الآخرين اثناؤها ومستواه الاقتصادى - الاجتماعى ، وكلها عوامل تؤثر على كمية ما يستوعبه الطفل مما ينتبه إليه من مشاهد تلفزيونية.

وتبعاً لرأى كليفورد وزملائه Clifford et al (١٩٩٥) أهملت البحوث فى معظمها بدرجة كبيرة الأطفال من سن ٨ سنوات وحتى منتصف مرحلة المراهقة، وهذا من سوء الحظ ؛ لأن كثيراً من المهارات العقلية الخاصة بمعالجة المعلومات وكذا الأنشطة الاجتماعية والثقافية تنمو خلال هذه المرحلة ، وقد ركز الباحثون بصفة عامة على الأثر المعرفى للبرامج التلفزيونية ذات المعلومات للتعرف على المعلومات التى يستوعبها المشاهدون الأطفال ، ورأيهم فى الموضوعات التى تنقلها إليهم هذه البرامج، وكذا التغيرات قصيرة الأمد التى يمكن أن تطرأ عليهم نتيجة لهذه الموضوعات، ويفترض هذا المنحى أن آثار التلفزيون تتأثر بدورها بعوامل وسطية عندما تنتقل إلى الأطفال هى مدى فهمهم لمضمون ما يقدمه لهم من مشاهد ودرجة اقتناعهم بها واتساقها مع ما يعرفونه..

وتكمن القضية الأساسية لكليفورد وزملائه في أنه يتوقف ما يستخلصه الأطفال من التلفيزيون بدرجة كبيرة على إمكانياتهم المعرفية وعمرهم وخبراتهم، هذا بالرغم من ادعاء كليفورد وزملاؤه بأنه حتى الأطفال الصغار بإمكانهم التمييز بين الحقيقة والخيال في محتوى المشاهد التلفيزونية، وعلاوة على ذلك فإن الباحثين يرون أن العمليات المعرفية للأطفال وتكويناتهم الفرضية التي يستخدمونها من أجل فهم وتفسير البرامج التلفيزونية تختلف عن تلك التي يستخدمها الكبار، كما وجد الباحثون أيضاً أن الفروق بين الجنسين والمشاهدة السابقة وكمية المشاهدة الحالية هي عوامل لها علاقة بفهم مضمون أو محتويات البرامج التلفيزونية، هذا بالرغم من أن الخلفية المعرفية للأطفال لها أيضاً علاقة بهذا الفهم (كليفورد وزملاؤه ١٩٩٥) وبقدر ما تعرضه برامج التلفيزيون من أناس في تفاعلهم الاجتماعي فإن فهم الأطفال للتلفيزيون يعتمد على قدرتهم على فهم ما يمكنهم فهمه من الشخصيات التي تظهر أمامهم على شاشته في تمثيلها لهذا التفاعل (بابرو أوكيف وسوانسون ومايرز وميورفي Babrow, O'Keefe, Swanson, Meyers & Murphy ١٩٨٨) ففهمهم للكثير مما يعرضه التلفيزيون عليهم يعتمد إذاً على خبرتهم العامة عن التفاعل بين الناس.

معالجة معلومات محتوى البرامج

إن مشكلة معالجة المعلومات^(١) التي تواجه الطفل المشاهد كما يصفها اندرسون وسميت Anderson and Smith (١٩٨٤) هي مشكلة ملحة ، فمحتوى البرامج التلفيزونية يتنوع تنوعاً كبيراً كما أنه عرضه لمستويات متعددة من الفهم والتحليل من الأطفال تبعاً لاختلاف قدراتهم المعرفية، هذا بالإضافة إلى أن تفسير الطفل للمشاهد

(١) شاع منذ الثمانينيات استخدام المصطلحات الخاصة بالحاسب الآلي ؛ لتفسير العمليات العقلية للإنسان ومنها مثلاً : معالجة المعلومات : information processing، وهي العمليات المعرفية الخاصة بتكوين وتناول كل ما يتعلق بالأحداث والأشياء التي يدركها أو يفكر فيها الشخص أو يتذكرها.. وغير ذلك من أنشطة : فهناك تشفير المعلومات encoding وهو تحويل المثيرات بعد أن تلقاها حواس الإنسان إلى مدلولاتها، وتخزينها storage واسترجاعها retrieval....إلخ. (المترجم)

أو البرنامج التليفزيونى ربما يختلف عما كان يقصده المنتج له ، وأخيراً توجد فروق مهمة فى البيئة أو الإطار المحيط بالطفل المشاهد بما فيها من عوامل مثل تلك التى يمكن أن تصرف انتباهه عن المشاهدة، وكذا تأثير الأسرة والاتجاهات الثقافية ، وغير ذلك من متطلبات (أندرسون وسميث ١٩٨٤).

ولأن كثيراً من الأشياء الضرورية اللازمة للفهم الكامل للبرامج التليفزيونية لا يقدم للأطفال بوضوح ويحتاج منهم إلى إجراء استدلالات مثل: العلية causation والدافعية motivation ومرور الوقت وغير ذلك من عمليات معرفية، فلا بد أن يكون هناك تمييز بين الأنشطة الخاصة بالمعالجة المعرفية للمعلومات التليفزيونية وكمية الجهد المتعلق بهذه الأنشطة الذى يبذله الطفل من أجل توصله لمعنى لما يشاهده (هاوكنز وبنجرى Howkins & Pingree ١٩٨٦) وقد لاحظ فوولز Fowless (١٩٩٢) أن الأطفال يستقبلون كثيراً من المعلومات خلال جلوسهم أمام التليفزيون ؛ لأنهم يحاولون التعلم عن العالم إلا أنهم يتعلمون من التليفزيون قليلاً مقارنة بعدد الساعات التى يقضونها أمامه، هذا ويزداد استيعابهم وتمييزهم لما يشاهدونه مع نموهم.

كمية الجهد العقلى المستغل (AIME) Amount of Invested Mental Effort :

تتأثر كمية الجهد العقلى المستغل فى مشاهدة التليفزيون - تبعاً لما يراه سالومون Salomon (١٩٨١، ١٩٨٣، ١٩٨٤) - بإدراك الشخص المشاهد لما هو المطلوب مشاهدته ولما تحتاجه الأنظمة الرمزية^(١) عن التليفزيون من جهد عقلى أقل ؛ لاستخراج المعنى

(١) قديماً شبه أفلاطون مخ الإنسان بطبقة شمعية لمساء يقوم بنسخ ما يراه الفرد أو يسمعه، أو بمعنى آخر تصور أن الإدراك والذاكرة هما عمليتان سلبيتان تطبع عليهما الموضوعات والأحداث الخارجية التى يتعرض لها الفرد، ومع تطور العلم فى هذا المجال توصل العلماء إلى اقتراح عملية التشفير encoding، وهم يقولون إن بواسطتها تتحول المعلومات من شكلها الأسمى إلى رموز ممثلة فى عقل الإنسان وتخزن فيه تبعاً لأنظمة رمزية معينة ، حيث يمكن استدعاؤها واسترجاعها، هذا بالإضافة إلى أن الأنشطة العقلية كالإحساس والإدراك والتذكر هى عمليات متبادلة التأثير فيما بينها أكثر من كونها منفصلة. (المترجم)

(حيث تؤكد على الجوانب التجريبية والتخيلية) فهي تسمح بعمليات عقلية أكثر ضحالة من القراءة أو أبسط منها بطرف النظر عن المضمون، وتشكل هذه الخاصية فى واقع الأمر جزءاً من جاذبية التليفزيون (كوهين وسالومون Cohen & Salomon ١٩٧٩).

وبعبارة أخرى تتيح الصور الحسية الجاهزة والرموز للمشاهدين استخراج المعنى بجهد أقل مما يحتاجون إليه لو استخرجوه من القراءة ، فالقراءة تحتاج إلى تركيز أكثر وتمكن أعظم فى اللغة وتذكر للمفردات واتقان لكل المهارات الأخرى التى تكون القراءة ، ويقول كوهين وسالومون (١٩٧٩) إنه فى القراءة يؤثر التخطيط العقلى الذى يستحضره القارئ للمادة على احتمال تذكره لعناصرها، ومعالجتها بمقدار أكبر من الجهد العقلى ويؤدى هذا إلى مزيد من التعلم والتذكر والاستيعاب والاستدلال (كوهين وسالومون ١٩٧٩).

وطبقاً لرأى سالومون فإن مقدار الجهد العقلى المستخدم يعتمد على إدراك المشاهد الحسى للمادة ومقدار الجهد الذى تستحقه، والنتيجة المحتملة لمزيد من الجهد، وفكرة الفرد عن كفاءته الذاتية، بمعنى أن مسألة مقدار الجهد العقلى المُستغل تشير إلى أن الأطفال يتفاعلون مع الوسيلة الإعلامية ، ولابد لهم من اتخاذ أحكام عن مستوى الجهد المطلوب لمهمة ما ، والأطفال يستخدمون مع ذلك الكثير من الشواهد والعلامات كى يتوصلوا إلى تقرير أى مستوى من المعالجة مطلوب لاستيعاب المعلومات التى يتلقونها. (رايت وزملاؤه Wright et al ١٩٨٤).

وعلاوة على ذلك فإن تقديرهم لكمية الجهد المطلوب لفهم المادة الإعلامية ، التى إما أن تكون مطبوعة أو متلفزة - يؤثر على مدى عمق عملية معالجة المعلومات التى سوف يستخدمونها بالفعل، وبذلك يحققون توقعاتهم (سالومون ولإى Leigh ١٩٨٤). وكلما كانت المادة سهلة ومألوفة دفعهم هذا إلى الإقبال عليها فهم على سبيل المثال يقرأون كتباً كوميدية بمجهود أقل جاعلين من نشاط القراءة هذا أشبه بمشاهدة التليفزيون باعتبار أنه سهل يصور وقائع مألوفة لديهم وهو فى الوقت نفسه مسلى، لذلك فهم يستخرجون منه المعنى بأقل جهد ممكن ، وفى الواقع قد يشاهد المرء أعمالاً

كوميديا بمكوناتها البصرية والفنية الثقيلة على أنها أقرب إلى التلفزيون منها إلى الكتب العادية.

وما لم يطلب من الأطفال شيء ما مختلف عن مشاهدتهم المعتادة للتلفزيون كإهتمام بأشياء معينة فإنهم يتابعون البرنامج بأقل جهد ممكن وفي حالة من الاسترخاء ودون محاولة للتوصل إلى استدلالات معينة، ويستطيع الأطفال أن يغيروا من عملية معالجتهم للمعلومات وأن يبذلوا المزيد من الجهد وأن يظهروا فهماً متزايداً عندما يقال لهم إنهم سوف يختبرون في تذكر المضمون (اندرسون وكولينز Anderson & Collins ١٩٨٨) ويمكن كذلك أن يشجعوا على بذل المزيد من الجهد والنظر إلى برامج التلفزيون بعين أكثر نقداً، وعلى هذا فالجهد الذي يبذله الأطفال في عمليات المعالجة المعرفية للمعلومات التي يستقبلونها من التلفزيون - قليلاً كان أم كثيراً - يعتمد إذاً على تصوراتهم وتوقعاتهم المسبقة أكثر من اعتماده على طبيعة ما يشاهدونه في التلفزيون.

الفروق في النمو :

وتوجد بلا شك فروق ترجع إلى النمو في فهم الأطفال للتلفزيون ، تخيل المهمة أو الأداء الملقى على عاتق الطفل الصغير جداً وهو يحاول فهم ما يشاهده في التلفزيون وقارنه بما يدركه الطفل نفسه ويمر به من خبرات في تفاعله في حياته الواقعية، وفي هذا يقول الباحثان:

«إن الشخصيات التلفزيونية ليست مكونة من مادة، وإنما هي فقط عبارة عن ظلال تشبه البشر تتحرك على الشاشة الزجاجية، إلا أنهم يستطيعون الذهاب إلى أي مكان ويفعلون أي شيء ، فنرى مثلاً ظلاً يشبه الرجل وآخر يشبه المرأة، يمشيان مثلاً في الطريق في المدينة، وفي لحظة نجدهما يجلسان مع أولادهما بالمنزل، ثم يختفيان في لحظات منظمة، ويظهر مكانهما آخرون على الشاشة الزجاجية نفسها يرقصون

ويغنون ويقودون سيارات بسرعة كبيرة، ويبدون وكأنهم متأكدون أنهم سوف يجعلوننا نضحك ونصيح ونراقبهم، ولكن إذا لم نفعل ذلك فأنهم يختفون» (ذكرى ظهور التلفزيون ١٩٨٩، ص٦).

وفي إحدى الدراسات (بار وهين Barr & Hayne ١٩٩٩) عرض على الأطفال الذين تراوحت أعمارهم من ١٢ إلى ١٨ شهراً تصرفات وأفعال شاهدها إما في مواقف الحياة الواقعية أو عن طريق الفيديو ، وكانوا جميعهم قادرين على تقليد التصرفات التي شاهدها في مواقف الحياة الواقعية، إلا أن قدرتهم على تقليد التصرفات نفسها التي شاهدها على الفيديو اختلفت تبعاً لسنهم واختلاف هذه التصرفات (بار وهين ١٩٩٩) وفي دراسة أخرى- ظهرت فيها الفروق نفسها الراجعة إلى السن- قارن تروست ودلواش Troseth and Deloache أطفالاً أعمارهم عامين بأخرين أعمارهم عامين ونصف بقدراتهم على استرجاع لعبة كانوا قد شاهدها مخبأة إما مباشرة أو عن طريق الفيديو، واستطاع الأطفال الذين كانت أعمارهم عامين ونصف التوصل إلى اللعبة التي شاهدها بالفيديو عن الأطفال الذين كان عمرهم عامين ، إلا أن هؤلاء الأطفال ذوى العامين كان أدائهم يتحسن عندما يشاهدون اللعبة وهي تخبأ أمامهم مباشرة كما يستطيعون التعرف أيضاً عليها عندما تخبأ من خلال النافذة، ويقول تروست وديلاش إن الأطفال الصغار يجدون صعوبة في استخدام المعلومات من التمثيل الرمزي للموقف الحقيقي، ويبدو أن هذا صحيح ، وذلك لأننا كنا نفترض بأن مشاهد الفيديو ترتبط بالواقع بوضوح للمشاهدين بصرف النظر عن السن، على أن هذا يبدو أحياناً صحيحاً وأحياناً أخرى غير صحيح (تروست وديلاش ١٩٩٨).

وتعتمد قدرة الأطفال على فهم المكونات الانفعالية لما يشاهدونه في التلفزيون بدرجة كبيرة على مستوى نموهم، فمثلاً الأطفال ذوى الثلاثة أعوام يعتقدون أن الشخصيات التي تظهر في المسلسلات أو الأفلام التلفزيونية هي لشخصيات حقيقية تبهر عن مواقف الحياة اليومية، كما أنهم لا يستطيعون فهم الكوميديا والسخرية، وهناك أطفال قد تنقصهم هذه القدرات على الفهم حتى مرحلة الطفولة المتأخرة وربما

مرحلة المراهقة المبكرة، ومن ناحية أخرى وجد بيكسمان Pexman - وهو باحث كندي- أن هناك أطفالاً من سن (٥) سنوات يمكنهم فهم السخرية من بعض الممثلين مثل بارت سمبسون Bart Simpson إلا أنهم لا يجدونها مضحكة إلا بعد هذه السن بكثير ، فهم يفهمون أنه يمكن أن يوجه شخص ما إهانة إلى آخر إلا أن الجانب الخاص بالسخرية أو المزاح فى هذه الإهانة يكون غامضاً لهم، وتشير نتائج دراسات بيكسمان إلى أن الأطفال يمكنهم أن يبدأوا فى إدراك معنى السخرية وما يرتبط بها من حالة مزاجية فى سن (١٠) سنوات أو (١١) سنة، هذا وهناك عوامل تحدد فهم الطفل لمعنى السخرية وتفسيرها كتأثير الأخوة والأقرباء الأكبر سناً، وكذا أثر التعرض للبرامج التلفزيونية المختلفة، ولأن السخرية هى جزء أساسى للكثير مما تعرضه بعض البرامج التلفزيونية فالأطفال الصغار يفتقدون ما قد يرتبط بالسخرية من فكاهة وسرور يمكن أن تسببها لهم هذه البرامج، ومع هذا فهم يسرون من بعض المشاهد المضحكة ذات الملامح البارزة فى آثارها الحسية عليهم تبعاً لقدراتهم المعرفية، كالتهريج الواضح slapstick أو الكوميديا المتسمة بالفوضى والحركات الظاهرة كالقفز أو السقوط على الأرض، ويرى بعض الباحثين أن هناك القليل من البرامج التى تستهدف الأطفال من سن ٦ إلى ٩ سنوات تتسم بالفكاهة، وهى أكثر تعقيداً من تلك التى يمكن أن توجه إلى أطفال ما قبل المدرسة، إلا أنها ليست تهكمية كالتى توجه للراشدين.

وفى دراسة حديثة (ريوتيرز Reuters ٢٠٠٣) تمت فيها ملاحظة الأطفال الذين كانت أعمارهم ١٠ شهور و ١٢ شهراً ؛ لمعرفة تأثير مشاهد معينة عليهم كانت عبارة عن ردود أفعال أشخاص راشدين لبعض اللعب، وكان هؤلاء الراشدون يظهرون سروراً من بعض أنواع اللعب واشمئزازاً من لعب أخرى، وعندما شاهد الأطفال الراشدون عرض على الأطفال اللعب نفسه ، حيث اتضح أن الأطفال الذين كانت أعمارهم ١٠ شهور لم يتأثروا بما شاهدوه، أما الأطفال ذوو الاثنى عشر شهراً فقد استطاعوا تقليد الكبار حيث كانوا يلعبون بسرور بالغ باللعب التى أقبل عليها الراشدون بسرور، ويتجنبون اللعب التى كان قد أظهر الراشدون خوفاً منها أو اشمئزازاً.

وتوجد كذلك فروق ملحوظة بين الأطفال فى مدى دقة أحكامهم عن الوقت راجعة إلى السن (هيرش وكولبيرج Hirsch & Kulberg ١٩٨٧) حيث وجد هيرش وكولبيرج (١٩٨٧) فروقاً ملحوظة فى دقة تقدير الوقت راجعة إلى السن ، وكان الأطفال يقدرّون الفترة الزمنية التى تزيد عن ٤٥ دقيقة والتى يقضونها فى مشاهدة البرامج التليفزيونية تقديرًا أقل مما هى عليه فى واقعها بينما يبالغون فى تقدير الفترة الزمنية التى هى عبارة عن (١٥) دقيقة، وكان تقدير الأطفال الذين يشاهدون التليفزيون ساعات أقل أكثر دقة فى تقديراتهم للفترة الزمنية التى يقضونها فى المشاهدة، كما لوحظ فى الدراسات أن الأطفال المشاركين فيها وبخاصة أطفال ما قبل المدرسة كانت تقديراتهم للزمن الذى يقضونه فى مشاهدة التليفزيون أقل دقة عن الأطفال الأكبر سنًا، وقد استخلص هيرش وكولبيرج أن سن الأطفال وكمية الزمن الذى يقضونه فى مشاهدة التليفزيون خلال مرحلة ما قبل المدرسة هما عاملان مهمان يؤثران على نمو قدراتهم على أحكامهم عن فترات المشاهدة.

ويلحظ أن قطع التسلسل التدريجى لفيلم ما لعرض أحداث وقعت فى زمن سابق أو إعادة عرض مشهد سبق أن تم عرضه هى أساليب لا يستطيع الأطفال الصغار فهمها كمؤشرات للتغيرات المؤقتة فى بعض البرامج التليفزيونية، وازدياد فهم الأطفال للبرامج التليفزيونية يتم بشكل تدريجى مع نموهم، وهذا لا يعنى أن الأطفال الصغار لا يفهمون شيئاً من هذه البرامج بل هم يستخلصون منها معلومات قد تكون مختلفة تماماً عن تلك التى يستخلصها الأطفال الأكبر سنًا الذين عادة ما يعالجون كميات أكبر من المعلومات بطريقة أكثر كفاية، ففى دراسة أجرتها رايس وهستن ورايت Rice, Hu-ston & Wright (١٩٨٦) على أطفال تراوحت أعمارهم من ٤-٩ سنوات تمكن الأطفال الكبار من فهم بعض البرامج الدراسية واستطاعوا الإجابة عن تساؤلات فيها بينما اعتبرها الأطفال الصغار كلاماً مملاً وعبروا عن شعورهم بالضيق من مشاهدتهم للتليفزيون ، أو على الأقل كانوا يسيئون تفسير جزءاً كبيراً مما يشاهدونه ويشوهون من معناه الحقيقى، ويستطيع الأطفال الذين أعمارهم ١٠ سنوات فهم قطع التسلسل

التدريجي للأحداث ؛ لعرض وقائع سابقة أكثر من الأطفال نوى الست سنوات (كالڤيرت Calvert ١٩٨٨) فالأطفال الصغار عادة ما يفسرون هذا القطع تفسيراً خاطئاً، وعندما يعاد عرض مشاهد ما أمامهم مرة أخرى يعتقدون أنها مشاهد جديدة تعرض لأول مرة ويعتبرونها استمراراً للأحداث السابقة، وتظهر مثل هذه الإعادة في نشرات الأخبار وبخاصة في عرض بعض أعمال العنف حيث يكون لها أحياناً آثار سلبية على الأطفال الصغار، ويبدو هذا واضحاً في تكرار عرض الهجمات الإرهابية في ٩/١١ أو أى مشاهد تدميرية أخرى، وعدم قدرة الأطفال الصغار على فهم تكرار عرض هذه الهجمات واعتقادهم في ذلك الوقت أن ما يشاهدونه هو أحداث تدمير مستمرة أدى إلى انزعاج بعضهم واضطرابه من استمرار مشاهدتها.

تغيرات المفاهيم :

من الواضح أن فهم الأطفال لمحتوى البرامج التليفزيونية يتحسن مع ازدياد السن، حيث تنمو قدراتهم على فهم المعلومات الخاصة بتفسير السلوك بينما يتجاهلون المعلومات غير المرتبطة بهذا التفسير (كيلى وسبير Kelly & Spear ١٩٩١) ووجد كيلى وسبير أن فهم الأطفال وتذكرهم لمحتوى المشاهد التليفزيونية يمكن أن يزداد مع إضافة ما يعرف «مساعداً للمشاهدة» داخل البرنامج التليفزيونى نفسه، وهى عبارة عن مجمل أو خلاصة واضحة لمضمون البرنامج ومشاهده الرئيسية، وقد تبين أن هذه الخلاصة إذا ما عرضت فى نهاية برامج الإعلانات التجارية يمكن أن تساعد الأطفال من الصف الثانى من مرحلة التعليم الأساسى على تذكر المحتوى وذلك أفضل مما لو عرضت الخلاصة قبل عرض الإعلانات التجارية أو عدم عرض هذه الخلاصة على الإطلاق ، وكانت حالة هؤلاء الأطفال فى التذكر- عن طريق التعرف على ماسبق أن شاهدوه- مشابهة إلى حد ما لحالة أطفال الصف الخامس من التعليم الأساسى، ويقترح كيلى وسبير أن وجود مثل هذه الخلاصات بعد عرض البرامج التجارية يمكن أن يحسن من قدرات الأطفال على الفهم دون المشاركة فى المشاهدة مع الكبار.

وتزداد قدرات الأطفال على الفهم تدريجياً مع السن، ويستخلص الأطفال الصغار معلومات من التلفيزيون مختلفة تماماً عن تلك التي يستخلصها الأطفال الكبار الذين عادة ما يعالجون كميات أكبر من المعلومات بطريقة أكثر كفاية، ومع هذا فلا يوافق كل الباحثين على أن فهم الأطفال الصغار لبرامج التلفيزيون ضعيف بهذه الدرجة، حيث يرى بعضهم أن الدراسات المبكرة يمكن أن تكون قد قللت من مستوياتهم الحقيقية في هذا الفهم، وأن الأطفال ربما يتميزون بقدر من الفهم أكثر مما هو معتقد ، كما لاحظ أندرسون وكولينز Anderson & Collins (١٩٨٨) قدرة أطفال ما قبل المدرسة على تمييز المضمون الأساسى والقيام ببعض الأنشطة الاستدلالية على الأقل لبعض البرامج القصيرة، إلا أنهم يجدون صعوبة كبيرة وسوء تفسير متكرر لبرامج الدراما ، حيث لا يستطيعون فهم المعنى المتكامل للرواية التمثيلية التي يعرضها التلفيزيون، واقترح أندرسون وكولينز أن تحسن فهم الأطفال للبرامج الأطول وبرامج الكبار مع نموهم إنما يرجع إلى ازدياد خبراتهم بالبرامج وكذا ازدياد معلوماتهم العامة عن عالمهم أكثر إلى حد ما - من نمو قدراتهم الاستدلالية.

وتؤثر خبرات الأطفال النامية مع التلفيزيون على مشاهدتهم وفهمهم له فيما بعد (كراولى وزملاؤه Crawley et al ٢٠٠٢) فعندما قورنت مجموعتان من الأطفال تراوحت أعمارهم من ٣ إلى ٥ سنوات كانت إحداهما قد شاهدت كثيراً مسلسلاً لقصص خيالية مخصصة لهم تعرف باسم «بلوز كلوز» Blues Clues أما الأخرى فلم تكن قد شاهدت هذا المسلسل، ووجد كراولى وزملاؤه أن المجموعة التي كانت لديها خبرة بهذا المسلسل كانت إلى حد ما أقل في النظر إليه، إلا أن تفاعلها كان أكثر مع أحداثه الجديدة، كما أظهرت فهماً أفضل لمضمونه المألوف لديها، وعندما قورنت المجموعتان وهما يشاهدان أجزاءً من مسلسل آخر كانت المجموعة التي لديها خبرة تنظر أقل إلى ما يعرض أمامها من وقائع للمسلسل ، بينما كانت تتفاعل مع هذه الوقائع أكثر من المجموعة الأخرى، إلا أن المجموعتين لم تختلفا عن بعضهما في مستوى الفهم، وتشير النتائج إلى أن خبرة الأطفال بمسلسل القصص الخيالية المعروف باسم «بلوز كلوز» - أو أى مسلسل آخر يصبح مألوفاً لديهم - يبدو أنها تؤثر على أسلوبهم في المشاهدة.

كما أن تأثير الفهم ينصب فقط على المسلسل المعروف لديهم وليس على أى مسلسلات أخرى غير مألوفة لديهم.

وسائل التنبيه التليفزيونى :

تعتبر وسيلة التنبيه التليفزيونى للطفل عنصراً مهماً يساعد على فهمه للمشاهد التليفزيونى كما كانت كذلك فى جذبها لانتباهه، ويقصد بوسيلة التنبيه هذه أنواع التنبيه المتضمنة فى المشاهد التليفزيونية والتي يتلقاها الأطفال على شكل مثيرات أما سمعية أو بصرية، ويبدو أن الفروق فى فهم الأطفال للمشاهد التليفزيونية يرجع بنوع ما إلى اختلاف أنماط المثيرات الصادرة عن التليفزيون ، والتي ينتبه إليها الأطفال من مختلف الأعمار، وهناك جدال بين الباحثين حول الأهمية النسبية للمثيرات أو وسائل التنبيه السمعية فى مقابل البصرية بالنسبة للأطفال الصغار فى مشاهدتهم للتليفزيون وفهمه، فقد بين هوفنر وكانتور وثورسون Hoffner, Cantor and Thorson (١٩٨٨) أن الأطفال من سن ٥ - ٦ سنوات يجدون فى فهم وتكامل المدخلات البصرية صعوبة أكبر من المدخلات السمعية ، بينما يبدو أن الأطفال الأكبر سناً و الذين تتراوح أعمارهم من (٨-٩) و (١٠-١٢) سنوات يفهمون كل من هذين النوعين من المدخلات أو المعلومات بدرجة متساوية ، وعندما كان الأطفال الأصغر سناً المشاركون فى دراسة هوفنر وزملاؤه فى حالة المشاهدة والسمع معاً - وتلقوا معلومات بصرية وسمعية - أمكنهم ترتيب الجمل المكونة لهذه المعلومات مثل الأطفال الأكبر سناً ، وقد اقترح هؤلاء الباحثون أن الأطفال الأكبر سناً عندما يستمعون لبرامج تليفزيونية فإنهم يمكنهم تكوين صور بصرية متخيلة تمثل إلى حد ما ما يسمعونه من هذه البرامج، بينما يحتاج الأطفال الأصغر سناً إلى بعض المشاهدة البصرية من أجل مساعدتهم على تكوين مثل هذه الصور ، وعلاوة على ذلك قد يتذكرون بعض المعلومات البصرية أفضل إلا أنهم يكونون فى حاجة إلى معلومات لفظية ، لتأكيد معناها وبخاصة إذا ما كانت على درجة عالية من التعقيد بالنسبة لهم (هوفنر وزملاؤه ١٩٨٨) ويبدو أن المعلومات

السمعية الإضافية أو التكميلية سواء توصل إليها الطفل تلقائياً أو عن طريق الراشدين يمكن أن تسهل له من استقبال المعلومات وفهمها عندما تكون بصرية في أساسها .

وفى دراسة للمقارنة بين تأثير كل من التقديم السمعى - البصرى والتقديم السمعى فقط وأيضاً التقديم البصرى فقط لبعض مشاهد تليفزيونية على عينة من الأطفال تراوحت أعمارهم بين ٤ - ٧ سنوات (جيبونز وزملاؤه Gibbons et al ١٩٨٦) تبين أن التقديم البصرى للتصرفات صادف فهماً من الأطفال الأصغر وأيضاً تحسناً فى أدائهم، بينما لم يلق مثل هذا التقديم تقبلاً كبيراً من الأطفال الأكبر، وعندما قدم لهؤلاء الأطفال الصغار حواراً بطريقة سمعية بصرية فهموه على نحو أفضل من تقديمه إليهم بطريقة سمعية فقط، وربما يرجع بعض عدم الاتساق فى نتائج الدراسات السابقة فيما يتعلق بالأهمية النسبية للمدخلات البصرية فى مقابل السمعية فى فهم الأطفال لما يشاهدونه فى التليفزيون ، إنما ينتج عن خلط الطفل أحياناً فى عملية المعالجة المعرفية بين هذين المكونين، وهذا موضح فيما بعد فى هذا الفصل.

وينتبه الأطفال فى الأغلب إلى التليفزيون عندما ينبعث منه كل من التقديم البصرى والسمعى، وقد تبين فى إحدى الدراسات (رولاندلى ورايت وهستن واياكنز Rolandelli, Wright, Huston & Eakins ١٩٩١) أن القصة تحسن من الانتباه البصرى وفهم الطفل لما يراه فى البرنامج التليفزيونى، ومع هذا فقد استطاع الأطفال أيضاً فهم مضمون القصة حتى دون النظر إلى التليفزيون، أى أن فهمهم للمعلومات السمعية لم يعتمد على النظر، وكانت البنات ينتبهن أكثر من الأولاد للتنبيهات السمعية، وكان الأولاد أكثر اعتماداً على النظر من البنات، ويمكن القول وفقاً لهذه الدراسة إن القصة التليفزيونية تقوى من الانتباه البصرى والفهم عند الأطفال، حيث تساعد عليهما وبها تصبح البرامج الموجهة إليهم أكثر فهماً وإثارة وبخاصة للأطفال الصغار ؛ لأنها مناسبة لقدراتهم اللغوية (رولاندلى وزملاؤه ١٩٩١) ومع هذا فمهارات الأطفال التعبيرية المحدودة وقدراتهم الضعيفة على استدعاء الأجزاء المطولة من القصة قد تفسر من الباحثين على أنها سوء فهم للبرنامج المتضمن على القصة، ووجد رولاندلى وزملاؤه أن التنبيه السمعى يعتبر مهماً مستقلاً عن التنبيه البصرى، كما أن الأطفال

الأكبر سنًا أكثر كفاءة في المعالجة المعرفية لما يسمعون من التلفزيون وكذا فهمًا له، إلا أن كلا من الأطفال الأصغر والأكبر كان أدائهم أفضل على القصص من حيث الانتباه إليها وفهمها، ويقول رولانديلى وزملاؤه (١٩٩١) إن الانتباه السمعى يمكن أن يساعد بمفرده- وأيضاً متفاعلاً مع الانتباه البصرى- على فهم الأطفال للبرنامج التلفزيونى وأيضاً على معالجة المعلومات الصادرة عنه.

ويرجع عدم الاتساق فى نتائج الدراسات المتعلقة بالقدرات النسبية للأطفال على الانتباه نحو التلفزيون بأسماعهم أو أبصارهم وفهم المعلومات الصادرة منه ، إنما يرجع إلى اختلاف درجة صعوبة هذه المعلومات ، فقد تكون المعلومات التى يتلقاها الطفل من التلفزيون من البساطة بحيث يسهل عليه تذكرها، وربما تكون المشاهد وتسلسلها على درجة من التعقيد والصعوبة بالنسبة للطفل بحيث لا يمكنه استخلاص معنى لها (هوفنر وزملاؤه ١٩٨٨) كما أن الأطفال الصغار تنقصهم المهارات اللغوية الكافية لوصف المشاهد المعقدة، ونظراً إلى أن بعض الافلام والبرامج التلفزيونية المقدمة للأطفال قد يغلب عليها المغامرات الحركية وتتسم بقلّة الكلام أو الحوار، فإن الأطفال الصغار يجدون صعوبة فى تفسير محتواها، وعلاوة على ذلك فقد يتذكرون هذه البرامج دون القدرة على أن يستخرجوا منها المعانى المركبة ، وقد تنقص الأطفال الصغار أيضاً مهارات اللغة التى تكفى لوصف المعنى الذى يستخرجونه من المعلومات البصرية المعقدة.

الخصائص الشكلية للمشاهد التلفزيونية :

إن مستويات الفهم عند الأطفال لا ترجع فقط إلى عمر الطفل ودرجة نضجه ومستوى نموه وإنما تتوقف أيضاً على خصائص معينة موجودة فى محتوى البرنامج التلفزيونى، ومن هذه الخصائص هو معدل سرعة المشاهد التلفزيونية والتى قد لا تؤثر فقط على درجة انتباه الطفل للبرنامج التلفزيونى وإنما أيضاً على فهمه له،

وقد وجد رايت وزملاؤه (١٩٨٤) أن سرعة عرض المشاهد التلفزيونية أكثر إعاقة لفهم الطفل من المشاهد البطيئة ؛ لأن الأولى تحول دون اكتمال المعنى فى عقل الطفل. وبالإضافة إلى ذلك فإن تكوين البرنامج أيضاً له أهمية فى فهم الطفل، فهناك برامج تجذب انتباه الأطفال وأخرى ليست كذلك، فالقصص سهلة الفهم بالنسبة للأطفال والتي يستمر عرضها فترة طويلة نسبياً قد تكون أكثر جذباً لانتباههم مثلاً مما لو عرض عليهم مضمون صحيفة ما ولم يستمر هذا العرض إلا لفترة قصيرة (رايت وزملاؤه ١٩٨٤).

وقد اقترح هايس وكيلى Hayes & Kelly (١٩٨٤) أن الخصائص الشكلية للراديو أو التلفزيون مثل أثار الصوت وتغير نبراته - وأيضاً تغير الأشكال نتيجة لاقتراب الكاميرات التلفزيونية وابتعادها عن الأشياء المطلوب تصويرها - يمكن أن يساعد على إيضاح المعنى للطفل ويؤثر على انتباهه فى جوانب معينة، فإذا كانت واضحة متسقة ساعدت على انتباه الطفل وفهمه وأيضاً على تذكره لما شاهده، إما إذا ما كانت التغيرات أو النقلات لا تتم بين معالم بارزة من مشهد لآخر أثر ذلك سلبياً على درجة فهم الطفل للمشاهد التلفزيونية ، وفى الحالتين عادة مايركز الأطفال الأصغر اهتمامهم على جوانب معينة من هذه المشاهد على أساس قدراتهم المعرفية وخبراتهم وإلى المدى الذى يتجاهلون فيه جوانب أخرى من المشاهد التلفزيونية لايلفتون إليها يكون فهمهم مشوهاً ومحدوداً.

واقعية المحتوى :

تقترح كثير من المقالات العلمية أن الواقعية فى محتوى البرامج التلفزيونية والقدرة على التمييز بين الواقع والخيال تعد عوامل مهمة فى فهم الأطفال للمعلومات التلفزيونية وأيضاً فى تأثير التلفزيون عليهم، ويجد الأطفال الصغار صعوبة فى التمييز بين محتوى التلفزيون ومايجدونه فى العالم الخارجى، وهم يبالغون فى التعميم، فكل مايرونه هو واقعى وحقيقى، فهم يعتقدون أن مايشاهدونه فى التلفزيون يمثل

الحياة الواقعية (بوتر Potter ١٩٨٦، ١٩٨٨) فقد اتضح مثلاً فى دراسة (فان إفرا Van Evra ١٩٨٤) على تلاميذ الصف الأول أنهم لا يرون أن مشاهد التلفيزيون ليست شيئاً منفصلاً عن العالم الخارجى، وكان يبدو أنهم يتركزون حول نواتهم بدرجة كبيرة، فما يحدث فى عائلاتهم هو الذى يحدث أيضاً فى كل العائلات الأخرى، وهو أيضاً الموجود فى الحياة الواقعية وفى التلفيزيون.

ويوجد عدم اتفاق فى المقالات العلمية حول السن التى يمكن فيها للأطفال التمييز بين الأشياء أو الأحداث الواقعية والخيالية، ولكن اتضح عموماً أن هناك علاقة سالبة بين السن والواقعية المدركة لدى تلاميذ المدراس الابتدائية (روبين ١٩٨٦)، فكلما ازداد سن الطفل قل اعتباره للمشاهد التلفيزونية الممتلئة حقائق واقعة.

وينمى الأطفال بالفعل إمكانية التمييز بين تظاهر الآخرين على أداء شىء ما وأدائهم الفعلى له دون تصنع وذلك قبل تنمية قدراتهم على التمييز بين الشىء الممثل والحقيقى، وتنمو قدرات الأطفال على هذا التمييز الأخير ابتداء من سن ٤ و ٥ سنوات، أى على التمييز بين الشىء المظهرى والواقعى، أما قبل هذه السن فهم يعتقدون أن كل ما يرونه هو واقعى سواء كان من التلفيزيون أو غيره، وعلى هذا فالأشخاص أو الكائنات الحية التى تبدو مشوهة غريبة فى شكلها يمكن أن تثير الخوف فى أطفال ما قبل المدرسة، على أساس أن مظهرها مخيف بصرف النظر عما قد تقدم عليه من سلوك، بينما الأطفال الأكبر سناً الذين هم أكثر قدرة على التمييز بين ما يمكن أو لا يمكن أن يقع، فهم أكثر خوفاً من الأشياء التى يمكن أن تحدث بالفعل بصرف النظر عن مظهرها أو شكلها (كانتور وسباركس Cantor & Sparks ١٩٨٤) وعلى هذا فنحن نتوقع أن الأطفال الأصغر سناً أكثر خوفاً من الأشباح والمردة والمخلوقات الأخرى الخيالية التى يشاهدونها فى التلفيزيون، أما الأطفال الأكبر سناً فهم يخافون من أحداث كالخطف والسطو وغير ذلك عندما يدركون أنها أكثر احتمالاً فى الوقوع حتى ولو كان مرتكبوها يؤدونها فى هدوء ورقه أو يغلب على شكلهم الوسامة، هذا ونظراً لأن كثيراً من الأطفال يعتقدون أن ما يشاهدونه فى التلفيزيون هو حقيقى وواقعى فإن الصعوبة التى يجدها صغار الأطفال فى التمييز بين المعلومات الواقعية

والخيالية إنما تسبب لهم تشويهاً أكثر وسوء فهم للمشاهد التلفزيونية ، فعندما عرضت هجمات الحادى عشر من سبتمبر بالتلفزيون لفتت انتباه الأطفال الصغار ؛ بسبب خصائصها الشكلية البارزة، إلا أنها لم تكن مفهومة منهم لصعوبة تمييزهم بين الواقع والخيال ، وتودى مثل هذه الصعوبة إلى عدم قدرتهم على فهم الكثير من المعلومات التى يستقبلونها من التلفزيون، والفهم كالانتباه يتأثر بالخبرات والمعارف السابقة التى يحملها الطفل معه إلى موقف المشاهدة.

مشكلات طرائق البحث العلمى :

ظهر بعض الضعف فى البحوث العلمية بسبب عدم الدقة فى نتائج الدراسات السابقة، فهناك مثلاً التمييز بين الفهم اللغوى والقدرة اللغوية على التعبير، فكان بعض الباحثين لا يراعون هذا التمييز، وقد يفهم الطفل الصغير شيئاً ما إلا أنه لا يستطيع التعبير عنه ، وكثير من الباحثين كان يعزو ضعف أداء الأطفال الصغار فى الأعمال أو المقاييس إلى عدم قدراتهم على الفهم بدلاً من إرجاعها إلى السبب الحقيقى وهو عدم القدرة على التعبير، أى أنهم كانوا يفهمون ما يشاهدونه ، ولكنهم لا يستطيعون التعبير عن ذلك ، أو بسبب آخر هو عدم القدرة على تذكرهم للبرامج الطويلة أو لبعض أجزاء رئيسية منها ، وقد اكتشف بنجرى وزملاؤه (١٩٨٤) هذا النقص فى الدراسات السابقة بوضوح عندما استخدموا مشاهد (أو مثيرات) قصيرة وبمبسطة للأطفال الصغار ، كما ابتدعوا لهم أيضاً وسائل سهلة للتعبير عما فهموه ، فقد عرضوا فى دراستهم برنامجاً تلفزيونياً مدته ٨ دقائق على مجموعة من الأطفال تراوحت أعمارهم بين ٣ و٥ سنوات، وكانت مشاهدة عبارة عن قصة شخصياتها من الدُمى أو اللعب تؤدي أدواراً فى ترتيب معين، ثم أحضر الباحثون لعباً مماثلة وطلبوا من الأطفال ترتيبها طبقاً لما رأوه فى المشهد، وذلك دون الاعتماد على إجابات لفظية للأطفال ، هذا وبمقارنة أداء الأطفال فى هذه الدراسة بأداء الراشدين اتضح أنه أقل بكثير من حيث الدقة، إلا أنه لم يختلف كثيراً من حيث نوعه ومعناه.

الاحتفاظ بالمعلومات فى الذاكرة Retention

إذا كان من المهم التحقق بالتجربة والدراسة عن العوامل أو المتغيرات التى تؤثر على انتباه الطفل وفهمه لمحتوى البرامج التليفزيونية ، فإنه من الأهم التعرف أيضاً على العوامل المؤدية إلى حفظ هذا المحتوى ؛ لأنه لا قيمة لما لا يتذكره الطفل - وبخاصة على المدى الطويل - لما قد شاهده من برامج ، إلا أن تمييز العوامل البارزة المساعدة على هذا الحفظ ليس سهلاً كما يبدو من أول وهلة ، والحفظ لا يرتبط فقط بعمر الطفل ومستوى نموه المعرفى وإنما أيضاً بخصائص موجودة فى المعلومات التى يتلقاها من التليفزيون، وكذا التفاعل بين العديد من العوامل، هذا إلى جانب أن وسائل قياس الحفظ عند الطفل قد تختلف من دراسة لأخرى.

المتغيرات الوسطية

لا زالت العوامل الوسطية والعمليات العقلية المتداخلة فى تذكر الطفل للمعلومات الصادرة عن التليفزيون مصدراً لبعض الجدل بين الباحثين، وقد اعتبر بعض الباحثين (ريشيس وثورسون Reeves & Thorson ١٩٨٦) أن الذاكرة تتوسط بين عمليات الإنتباه والجهد العقلى، وتحدد هذه العمليات بواسطة كلا من نوع المعلومات التى يتلقاها المخ واسلوب معالجته لهذه المعلومات.

الخصائص الشكلية للمشاهد التليفزيونية :

إن الخصائص الشكلية للمعلومات التى يستقبلها الطفل من المشاهد التليفزيونية مثل سرعتها واستمراريتها تؤثر أيضاً فى عمليات تذكره لهذه المعلومات، فالمشاهد الأقل سرعة وأكثر استمرارية يتذكرها الطفل على نحو أفضل من المشاهد الأسرع (رايت وزملاؤه ١٩٨٤)، ولأن الاستمرارية العالية أكثر ارتباطاً بحسن التذكر فمن الأفضل إذا للأطفال الصغار الذين يعانون ضعفاً فى تذكر المشاهد التليفزيونية أن

تقل سرعتها أمامهم أى تزيد مدة عرضها أو استمراريتها ، وقد اقترح سنجر وسنجر Singer and Singer (١٩٨٣) إن السرعة الكبيرة فى عرض المشاهد التلفيزيونية يمكن أن تقلل من فرص تخزين الطفل للمعلومات فى ذاكرته إلى الحد الأدنى وكذا استرجاعه لها، وحتى الأجزاء البارزة منها بالرغم من أن بروز المعلومات يساعد على استرجاعها بطريقة إيجابية (كيلر مان Kellermann ١٩٨٥).

وقد وجد كامبل ورايت وهستن Campell , Wright & Huston (١٩٨٧) أن أطفال الروضة يمكنهم تذكر المعلومات السهلة المتضمنة فى برنامج تلفيزيوني أفضل من المعلومات الصعبة، هذا مع وجود بعض تغيرات حقيقية فى الانتباه راجعة إلى اختلاف مستويات الصعوبة، وكان المشاركون فى هذه الدراسة يتكونون من مجموعتين : أحدهما من الأطفال والآخرى من الراشدين، وقد عرض على كل منها برامج تلفيزيونية تضمنت مستويات ثلاثة من الصعوبة، وقد استنتج الباحثون أن الخصائص الشكلية للبرامج المعروضة ومنها درجة الصعوبة يمكن أن تؤثر على معالجة الفرد للمعلومات التى يتلقاها منها بصرف النظر عن محتواها (أى مضمونها)، كما أنها تؤثر أيضاً على درجة إعجاب الفرد وفهمه لما يشاهده مما يؤثر بدوره على تخزينه للمعلومات واسترجاعها.

الفروق فى النمو : يعتبر مستوى نمو الطفل مقررأً مهماً لتحديد الفروق بين الأطفال فى العمليات المعرفية وبخاصة تلك الخاصة بالانتباه نحو المشاهد التلفيزيونية وفهمها وتذكرها، ويساعد الترميز اللفظى verbal encoding للمدخلات السمعية على أفضل تذكر لها من الطفل، فإيضاح المشاهد التلفيزيونية باللغة أو النطق اللفظى لمعناها يساعد على فهمها واحتفاظ الطفل بها فى ذاكرته واستدعائه لها، إلا أن مثل هذا الترميز هو مهارة معرفية ترتبط إلى حد كبير بسن الطفل، وهى ليست فى مقدور الأطفال الصغار، حيث إنهم عادة مايعتمدون كثيراً على المدخلات البصرية أى على ماينساهدونه فقط ، لذا فإنهم يظهرون ضعفاً كبيراً فى استدعائهم أو تذكرهم للمعلومات المسموعة.

وعندما قدمت فى إحدى الدراسات لطلاب الصف الرابع والسادس من مرحلة التعليم الأساسى (والما فان در مولين وفان در فورت Walma Van der Molen & Van der Voort ٢٠٠٠) أخباراً فى أربعة أشكال: عن طريق التليفزيون ومطبوعة فقط ومطبوعة وموضحة بالصور ومسموعة كان الطلاب أكثر تذكرًا للأخبار المذاعة بالتليفزيون عن سائر الأشكال الأخرى، وتؤيد هذه النتائج تبعاً لرأى والما فان در مولين وفان در فورت فرض التشفير الثنائى الذى يفيد بأن الصور أو المشاهد التليفزيونية الوفيرة تساعد الذاكرة وبالتالي تؤدي إلى تذكر أفضل، ويعد هذا مهماً فى عرض بعض الأخبار، ومن الأمثلة الموضحة لذلك تكرار عرض هجمات ٩/١١ مئات المرات، وربما يُساء فهم هذا التكرار أو يحور بواسطة الأطفال الصغار إلا أن الصور العقلية الناتجة عنه يتم تذكرها لفترة طويلة.

والمتعلمون الناشطون يعالجون المعلومات التليفزيونية بطريقة سلسلة متكاملة تتضمن تمييزاً بصرياً وتشفيراً لفظياً، وتزداد قدرات الأطفال الأكبر سناً على هذه المعالجة والتشفير والتذكر ، وقد توصل ميدوكروفت وريفييس Meadowcroft & Reeves (١٩٨٩) إلى أن الأطفال الذين تتراوح أعمارهم من ٥ إلى ٨ سنوات ممن لديهم المهارة على تفهم مضمون القصة وإدراك معناها الكلى - أى ككل متكامل وليس كأجزاء متناثرة لكل منها معنى مستقل وهو ما يميز أطفال ما قبل هذه السن - هؤلاء الأطفال أظهروا جهداً أقل من الأطفال الأصغر فى المعالجة المعرفية للمعلومات، وتذكروا أفضل لمضمون القصة ومغزاها، وكذا تأزرأ بين الانتباه والذاكرة ، ووجد بين تجيس وفان در فورت Beentjes and Van der Voort (١٩٩٣) أن القصص التى تعرض فى التليفزيون تؤدي إلى تعلم أكثر فاعلية مما هو مطبوع منها، وقد اتضح أن الأطفال يمكنهم الاستدعاء القورى لهذين النوعين من القصص بدرجة واحدة عندما طلب منهم ذلك، ولكن باختبار قدرات الأطفال على حفظ هذين النوعين من القصص لفترات طويلة اتضح أنهم يحفظون القصص التليفزيونية أفضل من القصص المطبوعة.

وقد لاحظ ون Winn (١٩٨٥) هذا الاختلاف الكبير بين الأطفال والراشدين فى إدراك وتفسير الكثير من المشاهد التلفيزيوية^(١)، فالراشدون لديهم العديد من الخبرات والخيالات والعلاقات يفهمون فى ضوءها ما يشاهدونه فى التلفيزيون، وقد يشبعون نتيجة لهذه المشاهد - وفيما يرونه من قصص ومسلسلات - بعض حاجاتهم إشباعاً خيالياً ، أما خبرات الأطفال الصغار فهى محدودة ، ومشاهدة التلفيزيون تمثل بالنسبة لهم نشاطاً أساسياً ، وخبراتهم الواقعية قد تثير فيهم تذكر ما قد شاهدوه فى التلفيزيون، أى ربما يحاولون تفسير هذه الخبرات فى ضوء ما شاهدوه من برامج تلفيزيوية وذلك على العكس من الراشدين فهم يفسرون ما يشاهدونه من برامج تلفيزيوية فى ضوء خبراتهم الواقعية.

التعرف فى مقابل الاستدعاء : Recognition Versus Recall

إن القول بأن الأطفال الصغار يتذكرون قليلاً مما يشاهدونه من التلفيزيون يعتمد إلى حد ما على المقاييس المستخدمة ، لقياس أو تقدير درجة التذكر أو الحفظ عند هؤلاء الأطفال ، وعملية التذكر تعتبر من العمليات العقلية المعقدة، حيث إنها تتضمن عدة عمليات عقلية كالحفظ والتعرف والاستدعاء أو الاسترجاع ، والحفظ هو العملية التى تثبت بها الخبرات الراهنة التى يمر بها الفرد أو يشاهدها والتى يمكن استرجاعها إما فى صورة تعرف أو صورة استدعاء ، والتعرف هو مطابقة ما هو موجود فى العالم الخارجى لما هو موجود فى ذاكرة الإنسان، أما الاسترجاع فهو عبارة عن جهد عقلى يبذله الإنسان ؛ لاستعداده خبرات سبق أن تعلمها أو شاهدها؛ والتعرف يبدأ إذا من المثير المتعرف عليه^(٢)، وعادة ما يكون التعرف أسهل من الاسترجاع ؛ لأنه يقوم على

(١) من المعروف أن الإدراك حسياً كان أم اجتماعياً يتأثر كثيراً بخبرات الفرد السابقة، فالطفل الصغير مثلاً الذى عمره ثلاث سنوات عندما يشاهد السيارات المارة فى شارع ما من مكان بعيداً أو من على ارتفاع شاهق، يعتقد أنها سيارات صغيرة وانها لا يمكن أن تكون بأحجامها الحقيقية أو انه قد يصر على أنها لعب ، لأن خبراته الخاصة بثبات الحجم لم تتطور بعد كالشخص الراشد بحيث يستطيع النظر إليها من هذه الزاوية الجديدة، وهكذا بالنسبة للكثير من الظواهر الأخرى التى ندركها .

(٢) كتعرف الطفل على شيء ما كان قد فقد منه. (المترجم)

التمييز بين ما هو مألوف وما هو غير مألوف لدى الفرد، وقد لا يحتاج إلى جهد عقلي كالاسترجاع، لهذا فقد اتضح أن الأطفال الصغار يكون أداؤهم عادة أفضل على مهام التعرف منها على مهام الاستدعاء، وقد أقر كثير من الباحثين أن الأطفال الأكبر سناً يكون أداؤهم أفضل من الأصغر سناً على مقاييس الاستدعاء، وعندما استخدم هايس وكيلي Hayes and Kelly (١٩٨٤) مقاييس التعرف البصري في مقابل الاستدعاء البصري لقياس التذكر البصري لما شاهده الأطفال في برنامج تليفزيوني وجدا أن أداؤهم أفضل على مقاييس التعرف.

وقد اتضح أن الأطفال الصغار أقل من الأطفال الكبار قدرة على التشفير اللفظي للمعلومات وهم بالتالي لا يستطيعون التعبير عما شاهدوه في التلفزيون ولكن قدراتهم أفضل على التعرف عليه، ولذلك فإنه ينبغي توخي الحرص في تقييم الدراسات المنصبة على هؤلاء الأطفال فيما يتعلق بفهمهم أو تذكرهم للبرامج التليفزيونية، وعند عقد المقارنات بين نتائج هذه الدراسات ينبغي الاهتمام بالسن والمقاييس المستخدمة فيها وبخاصة مع الأطفال الصغار، فربما تستخدم بعض الدراسات مقياساً لاسترجاع ما يتذكره الطفل من برنامج تليفزيوني وبالتالي لا يوثق في نتائجها كتلك الدراسات التي تستخدم مقاييس التعرف البصري على ما شاهده الطفل، وأخيراً فقد لاحظ كالجسفورد Cullingsford (١٩٨٤) أن الاستدعاء هو أمر إرادي أما التمييز فهو ليس كذلك، وهو يقول إن الأطفال لا يستطيعون إلا استدعاء معلومات قليلة فقط من التلفزيون، ولكن يمكنهم التعرف على الكثير من المعلومات فيه لأن مشاهده متكررة كثيراً كما أنها مألوفة.

الدافعية للمشاهدة Motivation for Viewing

وجود دافع أو عدد من النوافع لمشاهدة التلفزيون يؤثر كذلك على استدعاء الطفل أو تذكره لما قد شاهده (كيلر مان Kellermann ١٩٨٥) على أن هناك الكثير من

العوامل التى يمكن أن تحدد العلاقة بين مشاهدة التلفيزيون والدوافع التى توجه الفرد نحو هذه المشاهدة، ومن هذه العوامل نوع الدافع نحو المشاهدة وأهميته، وتبعاً لرأى كيلرمان فإن مشاهدة التلفيزيون بغرض الاسترخاء يؤدى إلى أنشطة عقلية عند الفرد تختلف عن تلك الأنشطة التى تدفعه نحو المشاهدة؛ كى يبحث عن معلومات خاصة تهمه من التلفيزيون، كما أن هناك أطفالاً يشاهدون برامج تلفيزيونية مع شعورهم بعدم أهميتها وقد لايتذكرون شيئاً منها، وآخرين يهتمون ببرامج معينة، وقد يسرهم استرجاع فقرات منها، وقد تلاحظ بوجه عام أن مقدار مايتذكره الطفل من البرامج يرتبط إلى حد ما ارتباطاً عكسياً بمقدار المشاهدة، فكلما ازدادت فترة المشاهدة قل انتباه الطفل لما يشاهده ولم يحاول أن يسترجعه، وعلاوة على ذلك لاحظ كيلرمان أن الدافعية تتفاعل مع الانتباه؛ لتحديد أى من الرسائل يستقبلها الفرد، والرسالة هى عبارة عن مشهد تلفيزيوني أو أكثر، وتكوين هذه الرسائل يحدد كيف تشفر المعلومات وتسترجع (كيلرمان ١٩٨٥).

الجوانب اللغوية والمحسوسة

تشير البحوث إلى أنه ليست فقط المشاهد التلفيزيونية بما لها من خصائص شكلية معينة هى التى تؤثر على انتباه الأطفال وفهمهم لها، ولكن عملية التشفير اللفظى والتخزين هما أيضاً ضروريان من أجل المعالجة الصحيحة للمعلومات المستقبلية من التلفيزيون وإمكانية استدعائها، هذا وأخذ الخصائص البصرية والسمعية فى الاعتبار يساعد بدقة على تحديد أساليب الأطفال فى هذه المعالجة.

ويمكن تفصيل الجوانب السمعية والبصرية للمثيرات التلفيزيونية بطريقة أكثر دقة، ومثال هذا تقسيمها على أساس خصائصهما اللغوية أو التتابعية بالمقارنة بصفاتهما المحسوسة والمكانية holistic and spatial، والمصطلحات اللغوية أو التتابعية تضم فى استخدامها المثيرات الموضوعية الإخبارية حيث تعتمد هذه المثيرات بدرجة كبيرة على التشفير اللفظى والتفكير المنطقى أو الاستدلالي، والذى تجرى معالجته المعرفية فى

الجزء الأيسر من النصفين الكرويين بالمخ، ويمكن أن تستخدم المصطلحات الخاصة بالأشياء المحسوسة أو المكانية ؛ كى تشير إلى المثيرات التى لا يمكن تشفيرها لفظياً وتعتبر إلى حد ما كليات wholes، وهى تعتمد على الصور العقلية والحالات المزاجية والانطباعات أكثر من اعتمادها على المعلومات، وتتم معالجة المعلومات الخاصة بها بدرجة كبيرة فى الجانب الأيمن من النصفين الكرويين بالمخ، وعلى هذا يمكننا توسيع نطاق معلوماتنا ؛ كى نفهم خبرة الأطفال التليفزيونية بوضع هذا التقسيم لمجموعات المثيرات المستقبلية بصفة عامة من البرامج كالأتى: مثيرات بصرية - لغوية، وبصرية - محسوسة، وسمعية - لغوية، وسمعية - محسوسة.

ويساعد هذا التقسيم على إيضاح أسباب ما يبدو من تناقض فى نتائج الدراسات التى تم مناقشتها سابقاً، علاوة على ذلك فإن الخصائص اللغوية والمحسوسة للمثيرات تتفاعل مع سن المشاهد وجنسه ومستواه المعرفى وخبرته، وكل هذا ضرورى كى نفهم خبرة الأطفال التليفزيونية فيما يتعلق بخصائص المثيرات المستقبلية من التليفزيون، وقد ركزت معظم البحوث أما على دور الفرد فى معالجة المعلومات المستقبلية كالتمييز البصرى أو التفسير اللفظى، أو على خصائص هذه المعلومات لغوية كانت أم محسوسة.

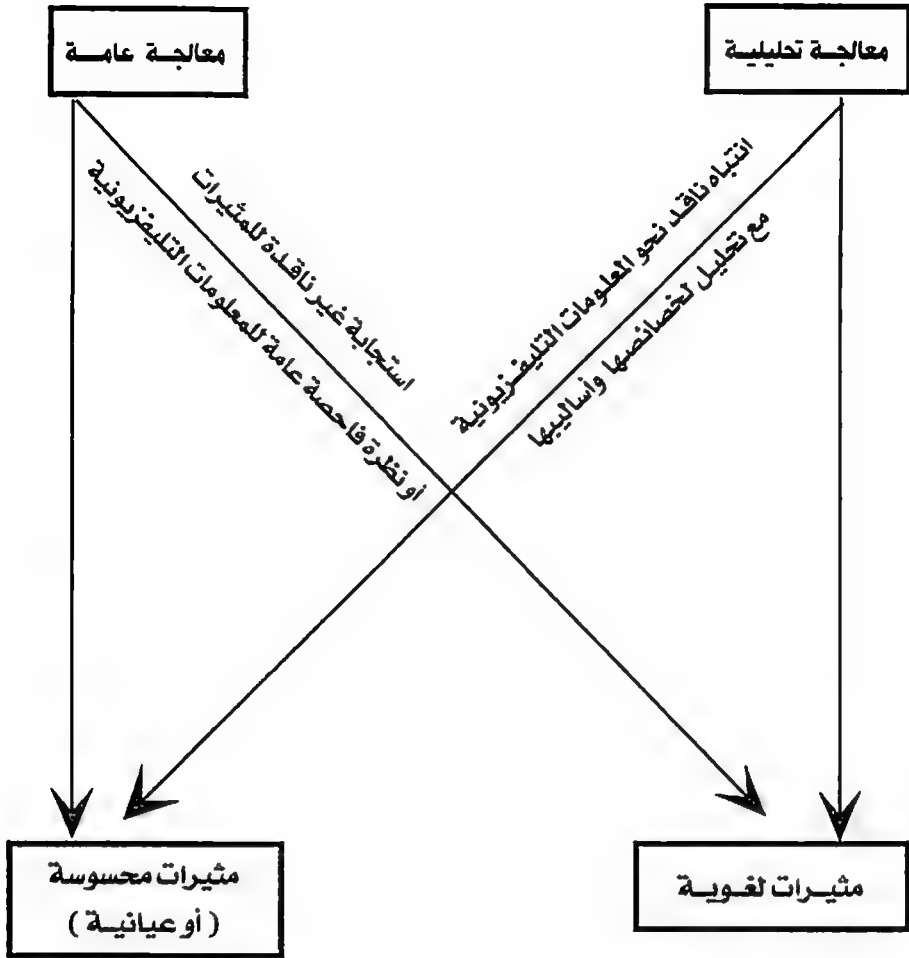
علاوة على ذلك فإن المعالجة التحليلية أو التتابعية للمعلومات هى أكثر شيوعاً مع المثيرات المشفرة لفظياً، والمعالجة العامة أو العيانية هى الأكثر استخداماً مع المثيرات البارزة أو المحسوسة، إلا أن كل نوع من المعالجات قابل أيضاً للاستخدام مع المثيرات الأخرى، فيمكن استخدام التحليل الناقد مثلاً فى بعض الأحيان للمثيرات البارزة أو المحسوسة، وهذه الاختلافات فى المعالجات موضحة فى الشكل (٢).

التفاعلات الخاصة بمعالجة المثيرات :

وعلى هذا يبدو أن هناك موضوعين متوازيين فى هذا الصدد يتعلقان بفهم الأطفال للتليفزيون وتأثيره عليهم، يركز أحدهما على مضمون أو محتوى التليفزيون

والآخر على خصائص عملية معالجة المشاهد الطفل للمعلومات التي يتلقاها منه. وهنا يمكن التمييز أولاً بين الخصائص اللغوية والمحسوسة للمدخلات التي يستقبلها الطفل من التلفزيون بأنواعها البصرية والسمعية ، وثانياً هناك تمييز آخر بين عمليتين إحداهما تحليلية والأخرى مجملة أو كلية لهذه المدخلات المستقبلية، والتمييز الأول خاص بالمشيرات أو التنبيهات الصادرة من التلفزيون على شكل معلومات يستقبلها الطفل، أما الثاني فهو متعلق بعملية معالجة هذه المعلومات المستقبلية من التلفزيون.

ويؤدي تفاعل التنبيهات التلفزيونية بخصائصها المتنوعة مع أنماط عمليات المعالجة المعرفية للأطفال إلى أربع قوائم عريضة من النشاط المعرفي هي : بصرى - محسوس (مشاهدة كثير من البروز في البرامج التلفزيونية) وبصرى - تحليلى أو متتالى (كما هو فى القراءة لما هو مكتوب على شاشة التلفزيون أحياناً) أو سمعى - محسوس (الانتباه إلى ما هو بارز سمع من الأصوات الصادرة من التلفزيون، أو سمعى - تحليلى أو متتالى (الاستماع إلى التقديمات اللفظية والإيضاحات والحوار) وهذه القوائم موضحة فى الشكل.



شكل (٢) تفاعلات أساليب المعالجة المعرفية وأنماط المثيرات ، حيث يمكن للأطفال الأكبر سناً والأكثر نضجاً استخدام كل أنواع المعالجات ، أما الأطفال الأصغر فهم يعتمدون بدرجة كبيرة على المعالجات المحسوسة لأي بيانات يستقبلونها ، ومع هذا فقد تختلف أساليب المعالجات تبعاً لاختلاف أوقات المشاهدة وطبيعة المعلومات التي يستقبلها الطفل .

وبالرغم من أن هذا الوصف مبسط أكثر من اللازم إلا أنه يساعد على فهم خبرات الاطفال عن التليفزيون إلى جانب إيضاحه للكثير من أسباب النتائج المعقدة والمثيرة والمتعارضة أحياناً مع الدراسات السابقة.

وتتميز أنماط المثيرات البصرية أو السمعية (لغوية فى مقابل محسوسة أو عيانية) أو أنماط التحليل المطلوب من الطفل بما فى ذلك الفروق فى عمليات المعالجة (تحليلية أو عامة) أو المستويات فى القدرة على هذا التحليل بواسطة الذكور أو الإناث أو المجموعات العمرية المختلفة لم يتحدد بعد، فالأطفال الصغار مثلاً يمكنهم المعالجة المعرفية الأفضل للجوانب المحسوسة لكل من المعلومات البصرية والسمعية.

وترجع عدم كفاءة العمليات المعرفية المحسوسة المستخدمة بمعرفة الأطفال الصغار لفهم محتوى المشاهد التليفزيونية إلى طبيعة هذه المشاهد إلى حد ما كبير، فهي تتطلب منهم نظرات فاحصة سريعة أقل تعمقاً وتحليلاً للمحتوى بسبب سرعة عرض المشاهد وتغييرها، وتزايد قدرات الأطفال الكبار على استخدام التشفير اللفظي والاساليب التحليلية للمعلومات المعرفية يعنى أنهم يواجهون انتباهاً أقل ومع هذا يتوصلون إلى معنى اكبر مما يشاهدونه من الأطفال الأصغر الذين يبذلون جهداً كبيراً فى محاولاتهم للانتباه والفهم، فالأطفال الأكبر أكثر كفاءة فى المشاهدة.

والأطفال الأصغر أقل قدرة على تمييز المعلومات المناسبة عن غير المناسبة، وهم كذلك أقل قدرة على معالجة المعلومات التى يشاهدونها، وعندما يواجهون بمثيرات سمعية لا يستطيعون عادة تشفيرها لفظياً؛ لأن مهاراتهم اللغوية غير نامية، فهم غير قادرين على فهم وتخزين المعلومات المتضمنة فى قصص الراشدين ومحادثاتهم اللغوية، وكل ما يستطيعون فهمه منها هو أنغامها ونوعية أصواتها، أى المعلومات المحسوسة العيانية منها فقط.

ويمكن أن نستنتج إذاً ان الأطفال الصغار يفهمون التمثيليات أو الأفلام السينمائية الموجهة إلى الراشدين بأسلوب خاص يشوه من معناها، فهم لا يفهمونها

مثلاً كما يفهمون أفلام الكارتون بسبب قدراتهم المعرفية المحدودة، فتمثيلات الكبار مثلاً تعتمد بدرجة كبيرة على اللغة والمعاني المجردة، وليست مثل أفلام الكارتون التي تعتمد على الخصائص^(١) البارزة salient features التي تعتبر دعامة أساسية في هذه الأفلام.

وبالرغم من أن محتوى هذه البرامج مختلف جداً فإن الشكل الذى يقدم هذا المحتوى أو المضمون يتنوع أيضاً بدرجة ملحوظة، ويؤثر بالتالى على قابلية الأطفال لفهمه ومن ثم على تفضيلاتهم للمشاهدة ومستوى انتباههم. وهذا التصور للتفاعل بين خصائص اثاره المعينة واستراتيجيات المعالجة المعرفية لها يثير بعض التساؤلات والاحتمالات، فالفهم الجزئى للقصص^(٢) أو الأحداث والذى يعزى إلى صعوبة فهم الأطفال الصغار المتكامل لها يمكن تعليقه مثلاً بصعوبة جمعهم بين المكونات اللغوية والمحسوسة من المعلومات، وعلاوة على ذلك يتأثر الطفل فى إدراكه وفهمه لما يشاهده بسنه وجنسه وأيضاً بمضمون أو محتوى البرنامج المشاهد.

وتتفاعل أيضاً الفروق فى المعالجة التحليلية والمحسوسة مع الأسلوب المعرفى للطفل، وتبعاً لرأى سميث وكيميلر نيلسون Smith and Kemeler Nelson (١٩٨٨) ترتبط المعالجة التحليلية بالعمليات المعرفية المسيطر عليها بواسطة الطفل والقائمة على جهده بينما تعتمد معالجة المعلومات المحسوسة على التلقائية، ويمكن التساؤل عما إذا كانت توجد فروق بين معالجة الأطفال الأسوياء للمعلومات التليفزيونية والمعلومات المطبوعة (أى المقروءة)، فإذا ما كان الأطفال يشعرون بأن المقروء هو صعب والمشاهد فى التليفزيون هى سهلة، فربما يساعدهم بعض التوجيه على بذل جهد أكبر! للاستفادة من برامج التليفزيون التعليمية.

(١) من حيث ما فيها مثلاً من حركات فجائية سريعة وأصوات عالية رنانة. (المترجم)

(٢) يفهم الطفل الصغير كل جزء من القصة وكأنه حدث كلى مستقل بذاته، ومع نموه يستطيع الربط بين أجزاء القصة (المترجم).

طريقة المعالجة		
محفوسة	تحليلية	
(٢) مثيرات محسوسة (مثل: مشاهدة الرسوم المتحركة والتغيرات فى المشاهد).	(١) مثيرات لغوية ش(مثل: قراءة المكتوب فى المشاهد التليفزيونية).	بصرية
(٤) مثيرات محسوسة (مثل : الانتباه إلى القوافى والشعارات	(٢) مثيرات لغوية (مثل: الاستماع إلى الشرح أو الحوار)	سمعية

شكل (٣) موضح فيه ملخص لاتماط المثيرات وتفاعلاتها .

ملحوظة : يعتمد الأطفال الأصغر أساساً على (٢)، (٤)، وقد يستخدم الأطفال الأكبر (١) ، (٣) بطريقة أكثر فاعلية كلما اكتسبوا خبرة فى المشاهدة ومع نمو قدراتهم المعرفية .

الفروق فى الاحتفاظ بالمعلومات فى الذاكرة Differences in Retention

وهناك سؤال آخر يلزم الإجابة عنه هو : كيف تتفاعل كل هذه العوامل مع مختلف مقاييس الذاكرة، فالمثيرات المحسوسة مثلاً - سمعية كانت أم بصرية - من المتوقع ان ترتبط بدرجة كبيرة بالتعرف، والموضوعات اللغوية أو التتابعية سواء قدمت بطريقة لغوية بصرية أو سمعية من المتوقع أن ترتبط بدرجة كبيرة بالاستدعاء، ولأن الموضوعات اللغوية أو التتابعية بصرية كانت أم سمعية تحتاج إلى أعلى مستوى من المعالجة المعرفية وتشفيراً لفظياً أكثر تركيزاً، فالاستدعاء أكثر ملائمة للأطفال الأكبر سناً والأكثر قدرة على مثل هذا التشفير، وكانت درجات التعرف للأطفال الصغار الذين يعتمدون على الجوانب المحسوسة مما يشاهدونه فى التليفزيون أعلى من درجاتهم فى الاستدعاء ، وكان حفظهم للمثيرات المحسوسة أفضل من حفظهم للمعلومات اللغوية واللفظية سواء قدمت بصرية أو سمعياً.

وتشير معظم التقارير إلى أن الأداء الأحسن للأطفال الصغار على مقاييس التعرف بالمقارنة بمقاييس الاستدعاء يتعلق عادة بالمشيرات البصرية ويرجع إلى اعتمادهم عليها، فأطفال ما قبل المدرسة يتجاهلون فى الواقع قدرًا كبيراً من الجوانب السمعية لما يشاهدونه؛ لأنها عادة ما تكون لغوية تقل فيها العوامل المحسوسة، وعندما يغلب على اللغة كمثيرات سمعية العيانية والبروز الحسى (مثال هذا السجع والقوافى) يميل حتى الأطفال الصغار جداً إلى الاحتفاظ بها فى ذاكراتهم وإظهار ذلك بتكرارها، والأطفال الأكبر الذين هم أكثر قدرة على التعامل مع اللغة يظهرون استدعاءً أكثر دقة لمثل هذه المثيرات.

وعلى هذا يتنوع مستوى حفظ المعلومات اللغوية التليفزيونية ليس فقط تبعاً لجنس الطفل وعمره الزمنى ونمط المقاييس المستخدمة لقياس التذكر، وإنما أيضاً تبعاً لطبيعة هذه المعلومات من حيث شمولها على جوانب محسوسة أو عيانية، وهى جوانب تحسن فى اللغة وتُسهل من إمكانية حفظها فى الذاكرة حتى بالنسبة للأطفال الصغار، والتمييز بين انماط المثيرات السمعية والبصرية التى يتلقاها الطفل من التليفزيون وكذا الفروق فى المعالجات المعرفية يمكن أن يوضح لنا الأسس الموجودة فى المقالات العلمية عن الفروق بين تذكر المعلومات المقروءة فى الكتب وتلك المستقبلية من الفيلم السينمائى.

وبالإضافة إلى ذلك إذا ما ظهرت فروق فى السن والجنس فى استراتيجيات تشفير المعلومات وأساليب معالجتها ، فإن تأثير التليفزيون على المجموعات العمرية من الأطفال أو البنين والبنات سوف يختلف بدرجة كبيرة، فمعظم البنات يظهرن مثلاً اهتماماً وشغفاً مبكراً بمحاورات الكبار وسلوك التملق والمواقف الكوميديية أكثر من الأولاد، ومعظم الأولاد من جهة أخرى - وبخاصة الأصغر - من المتوقع أن يكونوا أكثر استجابة للمشاهد التليفزيونية التى تتسم بالخصائص الشكلية البارزة مثل أفلام الكارتون أو الرسوم المتحركة.

ملخص

يتوقف نوع المعلومات التليفزيونية التي ينتبه إليها الأطفال بالفعل ويفهمونها ويخزنونها في ذاكراتهم كمشاهدين للتلفزيون على التفاعل المعقد لعدد من العوامل، وتتضمن هذه العوامل مستوى نمو الطفل وخبراته السابقة مع التلفزيون واهتمامه ودافعيته نحو المشاهدة ونوع المشاهد التلفزيونية التي يراها، وقد أساءت آراء قديمة من تقدير قدرة الأطفال على فهم المشاهد التلفزيونية، حيث كان هذا التقدير يعتمد على مهارات الأطفال اللغوية المحدودة أو ضعف قدراتهم على الاستدعاء، وتشير البحوث الأحدث إلى أن الأطفال الأصغر لديهم بعض الاستعداد لفهم الكثير من المعلومات التي يستقبلونها من التلفزيون إلا أن هذا الفهم غير كامل وكثيراً ما يكون محرفاً كما إنه عرضة للنسيان بدرجة كبيرة بالرغم من تذكرهم للمعلومات البصرية فترة طويلة.

والأطفال ليسوا مجرد مستقبلين سلبيين للمعلومات التي يشاهدونها في التلفزيون وإنما هم في الأغلب مشاهدون ناشطون يعالجون هذه المعلومات معرفياً وتزداد قدراتهم على فهمها مع نموهم، والأطفال الأكبر سناً أقل اعتماداً على الخصائص العيانية أو الملامح البارزة في فهمهم للمشاهد التلفزيونية، وهم أكثر قدرة على التركيز على لب المعنى فيها، وأيضاً على التمييز بين ما هو واقعي وما هو خيالي فيها، وهم يستخدمون التشفير اللفظي verbal encoding لما يستقبلونه من معلومات تليفزيونية مما يزيد من إمكانيات فهمهم وتخزينهم لها في ذاكراتهم، كما أنهم يستفيدون من خبراتهم السابقة ما أمكنهم ذلك لتفسير ما يشاهدونه في التلفزيون.

ويمكن أن يُسهل التمييز اللغوي - المحسوس داخل نطاق المثيرات السمعية البصرية ومواقف التفاعل^(١) من فهمنا لكيفية معالجات الأطفال المعرفية للمعلومات المستقبلية من التلفزيون كما يساعد على شرح وإيضاح بعض النتائج التي ظهرت في

(١) كما هو موضح في الأشكال (١)، (٢)، (٣) المعروضة سابقاً. (المترجم)

الدراسات السابقة، وقد لوحظ أن أفضل تعلم يمكن أن يأتى من تكامل سلس لكل من المعلومات السمعية والبصرية ومكوناتهما اللغوية والمحسوسة، ويمكن استخدام مثل هذه التمييزات لإيضاح الفروق بين الأطفال فى نمو الانتباه والاستدعاء وبيان ما يفضلونه من برامج تليفزيونية وكذا الجوانب الأخرى لخبرات الطفل عن التليفزيون. كما تتفاعل أيضاً الفروق فى أسلوب المعالجة المعرفية مع خصائص المثيرات التليفزيونية المستقبلية مما ينتج عنها فروقاً بين الأطفال فى الفهم وتخزين المعلومات التليفزيونية فى الذاكرة ، ويستخدم أيضاً هذا المنظور كمصدر مثير لفروض تستحق المزيد من الدراسة والبحث.

أسئلة المناقشة

١ - ناقش الأساليب التى تؤثر بها التغيرات فى قدرات الأطفال على معالجة المعلومات على مدى تأثرهم بالمعلومات التى يستقبلونها من التليفزيون ووسائل الإعلام الأخرى .

٢ - كيف تؤثر الفروق بين الجنسين على مدى شغف الأطفال واستجاباتهم لمختلف أنواع البرامج مثل : أفلام الكارتون أو المواقف الكوميدية أو برامج الأخبار أو الإعلان ؟

٣ - صنف مختلف أنواع الإعلانات إلى قوائم بصرية وسمعية ولغوية أو مجسمة ... وبين أى فئة منها لها أكبر الأثر على الأطفال خلال مستويات النمو المختلفة .

الفصل الرابع

اللغة والقراءة والتحصيل الدراسي

بالرغم من الدور الواضح الذى تلعبه اللغة فى فهم الطفل وحفظه لبعض ما قد يشاهده فى التلفزيون فإن هناك اختلافاً فى رأى الباحثين عن الدور الذى يلعبه التلفزيون فى النمو اللغوى عند الأطفال، فقد اقترح بعض الباحثين أن مشاهدة التلفزيون تعوق من نمو لغة الطفل، بينما ادعى آخرون أنها تحسن الأداء اللغوى عند الطفل.

وكانت الآثار المحتملة المعاكسة للمشاهدة المفرطة للتلفزيون على التحصيل الدراسى للأطفال وعلى رغبتهم فى القراءة وقدرتهم عليها مصدراً لقلق الآباء والمربين، وتشير الأدلة العلمية أن لهذا القلق بعض الأساس من الحقيقة، ولكن العلاقة بين مشاهدة التلفزيون واللغة والقراءة والتحصيل الدراسى عند الطفل ليست بسيطة أو مستقيمة، بمعنى أنه ليست كل مشاهدة للتلفزيون تؤدي إلى تدهور فى هذه القدرات عند الطفل، ولكن هناك الكثير من العوامل أو المتغيرات التى تتفاعل مع بعضها البعض ؛ كى تؤدي إلى هذه النتائج التى ظهرت فى هذا المجال.

النمو اللغوى

التلفزيون كعائق للنمو اللغوى

يعتمد اتهام التلفزيون بإعاقة النمو اللغوى على القول إنه عادة ما يركز على الحركة والتتابع السريع للمشاهد ويعتمد على المثيرات البصرية والأشكال أكثر من

اعتماده على اللغة، كما أن هناك خصائص أخرى في لغة التلفزيون لها أهميتها أيضاً في إعاقة النمو اللغوي للأطفال، حيث لاحظ دوركين (Doerken ١٩٨٣) مثلاً أن لغة التلفزيون تتضمن الكثير من التضارب والتناقض والجمل ذات المعنيين، كما أن اللغة العامية ولغة الشارع تعد جزءاً أساسياً للكثير من البرامج، هذا علاوة على أن بعض البرامج المعدة للأطفال قد تحد من قدرتهم على استخدام خبراتهم الخاصة على أفضل وجه بسبب سوء اختيار لغتها، فمثلاً تضيق استخدام الكلمات أو استعمال الكلمة لتشير إلى معنى واحد بدلاً من إيضاح كثير من المعاني التي تشير إليها الكلمة، إلى جانب الاعتماد على تناغم القوافي أو السجع في اللغة يقلل من مقدرة الأطفال على التفكير العقلاني والاستدلال ولجوئهم إلى الاقتداء بهذا التناغم، هذا ويحتاج الطفل الصغير كي يتعلم الكلام ويفهم ما نقوله ويتكلمه إلى أن نتكلم معه ببطء ووضوح وأن نكثر من الحديث معه ونشركه في بعض الأعمال المصحوبة بالكلام؛ كي نساعد على أن يربط بين الكلمات أو الجمل التي يسمعها بما يقابلها في الواقع من مدلولات ومسميات، وكل هذه فرص لتدريب الطفل على الكلام واستخدامات اللغة في بداية تعلمه لها، وقد تحرمه مشاهدته هو أو أسرته للتلفزيون فترات طويلة من مثل هذا التدريب.

وترى وين (Winn ١٩٨٥) أن مشاهدة الأطفال التلفزيون لسنوات تؤثر عكسياً على قدراتهم على تنمية مهاراتهم اللغوية التي يحتاج إليها المجتمع المثقف كالتركيز والقراءة الناقدة والكتابة بوضوح وكلها خصائص تميز اللغة كوسيلة للتعبير، وليست اللغة العامية هي التي تتدهور أو تعاني الكثير بسبب مشاهدة الكثيرة للتلفزيون.

التلفزيون كمسهل للنمو اللغوي

ومع هذا تعترض رايس (Rice ١٩٨٣) على التصور الذي يفيد بأن التلفزيون يعوق من اكتساب الطفل للغة، وانطلقت في دراساتها كي تظهر العلاقة بين الطفل كشخص يتعلم اللغة والطفل كمشاهد للتلفزيون، وكانت ترى أن أطفال ما قبل المدرسة يمكنهم تعلم كلمات اللغة بطريقة عرضية، وأن الحوار الذي يجري بين

الشخصيات التي تظهر على شاشة التلفزيون يعد مصدراً لتزويد الطفل بالكثير من الكلمات الجديدة، وبالرغم من أن البرامج قد تتنوع بدرجة كبيرة من حيث تعقيدها اللغوي، ومدى اعتمادها على المشاهد البصرية والمفردات اللغوية، فإن هناك أنواعاً من هذه البرامج تعد ملائمة للأطفال الصغار من حيث تكوينها، حيث تتميز بالحوار السهل بين شخصياتها، وكثرة المشاهد البارزة التي تجذب أنظار الأطفال كالرسوم والألوان الزاهية المتحركة والتكرار طبقاً لرأى « رايس »، وعادة ماتكون معانى مثل هذه البرامج واضحة، فمع تسهيل لغة التلفزيون يمكن للأطفال فهمها، وبذلك يساهم فى تنمية لغتهم كما يفعل الأبوان بالإشارة إلى مدلولاتها وعرض المشاهد الموضحة لمعانى الكلمات والجمل واستخدام التعليقات البسيطة لذلك، ومن الفروق المهمة بين التلفزيون والقراءة أن الطفل قد يتحدث أثناء وجوده أمام التلفزيون عما يشاهده فيه إلى جانب أن الطفل قد يتحدث أثناء وجوده أمام التلفزيون عما يشاهده فيه إلى جانب أحاديثه الأخرى بالإضافة إلى أى نشاط ما أخر كاللعب مثلاً، وهذا مختلف عما يحدث فى القراءة التى عادة ما يركز انتباهه فيها، هذا وقد لوحظ أن برنامج شارع السمس Sesame Street على وجه الخصوص يثير حديثاً عن التلفزيون بين المشاهدين (ليمش ورايس ١٩٨٦).

وتقول رايس (١٩٨٤) إن التأكيد على الجوانب البصرية فقط للتلفزيون يعد قولاً مضللاً؛ لأنه يتجاهل الجوانب السمعية والحوار اللفظى وتشفير الطفل المتكامل لما يراه ويسمعه، والمشاهد التلفزيونية الموضحة للبيئة والحياة الواقعية بما فيها من إنسان وكائنات حية ليست مجرد مشاهد بصرية فقط بل هى تتضمن أيضاً أصواتاً، لذا فهى أفضل فى تعليم الطفل اللغة - بما فيها من كلمات وجمل - من الفصل الدراسى، والذى تعرض فيه لوجاً توضيح فيه هذه الكلمات والجمل بأشكال ثابتة لا حياة فيها ولا حركة (وارتيلا، ١٩٨٦) ومع هذا فالأطفال أيضاً فى حاجة إلى خبرة بالإضافة إلى ما يستفيدونه من التلفزيون من قدرة على التشفير اللفظى (رايس ١٩٨٤)..

ومرة أخرى يحتمل أن يكون السن عاملاً أو متغيراً مهماً للنمو اللغوى السريع الذى يحدث خلال سنوات ما قبل المدرسة، وهو وقت يكون من المناسب فيه مشاهدة البرامج التعليمية، وقد وجدت رايس وود سمول Rice and Woodsmall (١٩٨٨) أن الأطفال الصغار يمكنهم تعلم الكلمات الجديدة أثناء مشاهدتهم للتلفزيون وهذا يسهل نموهم اللغوى، وعلاوة على ذلك فإن هذا التأثير للتلفزيون ليس مقصوراً على الأطفال الذين يحفظون معانى عدد كبير من الكلمات، فجميع الأطفال يستفيدون منه حتى وإن كان هناك من يقولون بأن الأطفال الذين أعمارهم خمس سنوات يستفيدون منه أكثر ممن هم أعمارهم ثلاث سنوات (رايس وودسمول ١٩٨٨).

ويمكن أيضاً أن يتم تسهيل فهم الأطفال للغة عن طريق التلفزيون لأنه يؤدي كثيراً من العمليات نفسها التى تؤديها الأمهات لتطويع اللغة لتلبية حاجات الطفل، كالتعليقات القصيرة المفيدة له، واستخدام الكلمات فى أكثر من موقع لتشير إلى أشياء ملموسة (رايس ١٩٨٤)، وقد ربط ليميش ورايس (١٩٨٦) المفردات اللغوية التى يحصل عليها الأطفال من التلفزيون فى مراحل تعلمهم الأولى للغة بتفاعلهم مع أبويها وبخاصة عندما يقرآن لهم كتباً للأطفال، وبهذا يعتبر التلفزيون مصدراً مهماً للتبنيه والمساعدة على التفاعل اللفظى عند الأطفال.

وتشير البحوث الحديثة (نايجلس ومايكس Naigles & Mayeux ٢٠٠١) إلى أن الأطفال يمكنهم تعلم الكلمات أو مفردات اللغة من مشاهدة البرامج التعليمية، إلا أن مشاهدة التلفزيون نفسه لا تسهل نمو قواعد اللغة عند الطفل، وليس هناك ما يفيد بأن التلفزيون يمكن أن يحل محل بيئة الطفل الاجتماعية فى تدريبه على اللغة حيث يُعتبر فقط عاملاً مكملاً لها (نايجلس ومايكس ٢٠٠١).

كمية المشاهدة

يقترح بعض الباحثين أن كمية مشاهدة الأطفال للتلفزيون هى عامل مهم يؤثر على نموهم اللغوى، وأن المشاهدة الكثيرة للتلفزيون ترتبط سلباً بنموهم اللغوى، أى

أنها تعوق هذا النمو، فقد اتضح فى دراسة واحدة مثلاً أن هناك علاقة عكسية بين مدة مشاهدة التلفزيون والأداء اللغوى أو حصيلة الكلمات والجمل لدى أطفال ما قبل المدرسة (سلناو وبيتنجهوس Selnow & Beetinghous ١٩٨٢) ومن جهة أخرى وجد هاريسون وويليامز Harrison & Williams (١٩٨٦) أن عادات المشاهدة الخفيفة كانت تكثر بين الأطفال نوى الحصيلة اللغوية الكبيرة من المفردات والجمل، ويعتبر كثير من الباحثين هذه النتيجة بمثابة مؤشر على أن هؤلاء الأطفال نوى القدرة اللغوية العالية يفضلون المشاهدة القليلة للتلفزيون وليس أن التلفزيون هو الذى يعوق الأطفال عن تنمية قدراتهم اللغوية (اندرسون وكولينز Anderson & Collins ١٩٨٨) وهناك أيضاً من يقول إن الأطفال الأنكباء نوى القدرة اللغوية الماهرة يميلون إلى مشاهدة البرامج ذات المستوى اللغوى الجيد، بينما يقبل الأطفال ذوو المستوى اللغوى الضعيف على مشاهدة البرامج ذات المستوى اللغوى الردى (سلناو وبيتنجهوس ١٩٨٢).

برنامج «شارع السمس» والمكاسب اللغوية Sesame Street and Language Gains

ومن المناقشات العلمية حول أثر التلفزيون على المهارات المعرفية للأطفال بصفة عامة - ومهاراتهم اللغوية على وجه الخصوص - ما يتعلق ببرنامج مثل شارع السمس ومدى فاعليته فى تنمية هذه المهارات وتأييده للرأى الإيجابى عن دور التلفزيون فى تنمية اللغة عن الأطفال، وقد أعطت نتائج دراسة طويلة استمرت عامين لرئيس وزملائها (١٩٩٠) دليلاً قوياً على الأثر الإيجابى اللغوى لبرنامج شارع السمس على الأطفال الصغار وبخاصة من تتراوح أعمارهم من ٢ إلى ٥ سنوات، وقد درس الباحثون الأطفال فى ظروف طبيعية ؛ لتحصيل اللغة مع استبعاد الآثار المحتملة التى تحد من التعلم وما يشته انتباههم واستبعاد أيضاً ما قد يزيد من التحصيل اللغوى عند الأطفال ، كالتنافس بينهم بحيث يكون التغير الناتج فى أدائهم اللغوى راجعاً فقط إلى محتوى البرنامج التلفزيونى، ثم قورنت المكاسب اللغوية لهم بعد مشاهدة برنامج شارع السمس وبرنامج كارتون وبرامج أخرى، واتضح من نتائج هذه الدراسة أن

برنامج شارع السمسّم قد ساهم بالفعل فى زيادة التحصيل فى مفردات اللغة عند الأطفال ونموهم اللغوى وهو مالم تحقّقه البرامج الأخرى فى هذه الدراسة، وعلاوة على ذلك فإن هذه النتائج كانت مستقلة عن العوامل الأخرى التى قد تساهم فى التأثير على الحصيلة اللغوية عند الأطفال وهذه العوامل هى حجم الأسرة وتعلم الأبوين واتجاهاتهم وجنس الطفل المتعلم - ولداً كان أم بنتاً- فمثلاً هذا التعلم اللغوى الذى نتج عن فيلم شارع السمسّم قد تم دون تدخل الأبوين، وفى الحقيقة لم يتواجد الكبار مع الأطفال أثناء هذه الدراسة سوى فترة أقل من ربع الوقت ولم يحدث تدخل منهم فى عملية التعلم باستثناء الأبوين اللذين كانا يحثان أطفالهما على مشاهدة البرنامج مما يشير إلى أن هذا التحسن اللغوى عند الأطفال إنما يرجع فقط إلى محتوى برنامج شارع السمسّم.

وكانت جملة المفردات اللغوية المكتسبة فى دراسة رايس وزملائها (١٩٩٠) نتيجة لمشاهدة هذا البرنامج أكبر ما يكون لدى الأطفال الذين تراوحت أعمارهم من ٢ إلى ٥ سنوات، وفى هذه السن يحدث النمو اللغوى بشكل كبير، إلا أن أثر هذا البرنامج كان أضعف لدى الأطفال الذين تراوحت أعمارهم من سن ٥ إلى ٧ سنوات ، حيث كانوا يتلقون منه مفردات لغوية أصعب إلى جانب انصرافهم عنه إلى برامج أخرى، وتقول رايس وزملائها (١٩٩٠) أن سبب نجاح برنامج شارع السمسّم هو أسلوب البرنامج فى شغل الأطفال وجذب انتباههم، ووفره استخداماته للغة ولناظره المثيرة لاهتمامهم، كما أنه يتضمن حواراً مشابهاً لحوار الأم وأطفالها أثناء تفاعلها الاجتماعى معهم، إلى جانب تأكيده على الكلمات المهمة والجمل البسيطة وهى عوامل غير موجودة فى برامج أخرى، لذلك فهذه البرامج الأخرى أقل احتمالاً فى المساهمة فى النمو اللغوى عند الأطفال الصغار (رايس وزملائها ١٩٩٠) وتقتّرح رايس وزملائها المزيد من الدراسات حول هذا البرنامج لتأكيد فاعليته فى تنمية اللغة عند الأطفال .

ولاحظ كومستوك وسكارر Comstock & Scharrer (١٩٩٩) أن برنامج شارع السمسّم كان يشاهد أربع مرات أو أكثر أسبوعياً بواسطة من ٥٠٪ إلى ٦٠٪ من

أطفال ما قبل المدرسة الذين تتراوح أعمارهم من ٢ إلى ٥ سنوات ويستهدفون النسبة نفسها تقريباً من أطفال من جنسيات ومستويات اقتصادية- اجتماعية مختلفة ونسبة كبيرة أيضاً من الأسر السود، والبرنامج مزود بتعليمات تغنى عن تدخل الراشدين، إلا أن تشجيعهم ومحادثتهم للأطفال يزيد من قوة البرنامج وتأثيره عليهم، وتتراوح تكلفته الاقتصادية من ٢ إلى ٢ دولار أمريكي لكل طفل عن كل عام، ويتضمن أكثر من نصف البرامج التعليمية التي يشاهدها أطفال ما قبل المدرسة، ويستفيد منه المشاهدون المميزون أكثر ؛ لأنه ييسر لهم الدخول على مجالات أخرى مثل الألعاب التعليمية ومهارات أعلى لاستخدام وسائل الإعلام (كومستوك وسكارر ١٩٩٩).

تدخل الأبوين :

بالرغم من أن الاستفادة المعرفية واللغوية للطفل لا تعتمد فقط على تدخل الكبار، فإن هناك عوامل أخرى تساهم في هذه الاستفادة كتفاعله مع أخوته وأقربائه وجيرانه، كما أن تفاعله اللغوي مع أبويه يعد أيضاً مهماً في المساعدة على نموه اللغوي والمعرفي، فالآباء مثلاً يساهمون في إكساب أطفالهم الصغار اللغة وتناولها عندما يشاهدون معهم التلفيزيون ويسألونهم، ويوضحون لهم ويعلقون على محتوى البرنامج بما قد يكون فيه من حوار أو أحداث بلغة سهلة مألوفة لأطفالهم، وعلى هذا فهم يضيفون إلى ما يسمعون من حوار تلفيزيوني لغة آبائهم وتعليقاتهم على الأحداث التلفيزيونية (رايس ١٩٨٤).

وعندما يدرس باحث ما العلاقة بين كمية مشاهدة الطفل للتلفيزيون ومدى تشجيعه عليها من الأبوين ومكاسبه اللغوية فإنه سيجد كثيراً من المتغيرات المتناقضة، ففي المواقف الطبيعية مثلاً تختلف أساليب الآباء في تشجيعهم لأطفالهم على مشاهدة برنامج شارع السمسر لتحسين مهاراتهم اللغوية، كما وجدت رايس وزملاؤها (١٩٩٠) أن تشجيع الآباء لأطفالهم على مشاهدة هذا البرنامج قد ارتبطت سلبياً باكتساب الأطفال للمفردات اللغوية كما يقاس هذا الاكتساب بواسطة مقياس الكلمات المصورة

(Dunn ١٩٦٥، ١٩٨١)، هذا بالرغم من العلاقة الإيجابية بين المشاهدة الفعلية لبرنامج شارع السمسّم وحصول الطفل على مكاسب لغوية من جراء هذه المشاهدة، وقد اقترحوا بأن العلاقة السلبية التي ظهرت بين تشجيع الطفل على مشاهدة هذا البرنامج ومكاسبه اللغوية - أى افتقاره إلى تحقيق هذه المكاسب- إنما كانت راجعة فى الواقع إلى أن الآباء الذين يشجعون أبنائهم على مشاهدة هذا البرنامج هم يشجعونهم أيضاً على مشاهدة برامج أخرى أو لأن الأطفال الذين يلقون مثل هذا التشجيع من الآباء يعانون أساساً من ببطء التعلم، هذا وقد لوحظ من بعض الدراسات أن الأطفال الذين يتميز أبائهم باتجاهات إيجابية تجاه التلفزيون بصفة عامة وينغمسون كثيراً فى مشاهدته هؤلاء الأطفال اتسموا بانخفاض فى مستوى مفردات اللغة، ويرجع الباحثون هذا إلى أنهم لا ينحرفون فى الأنشطة الاجتماعية بالقدر الذى يكفى لتنمية ثروتهم اللغوية، حيث أن هذه الأنشطة تساعد الطفل على استخدام اللغة والتدريب عليها بدلاً من الاستماع إليها فقط كما يحدث عند مشاهدته للتلفزيون.

ويقترح منحو الاستخدامات والإشباع أن الأطفال الذين يحصلون على درجات عالية على مقاييس مفردات اللغة وهم الذين يستخدمون التلفزيون بطريقة وسيلية لإشباع بعض حاجاتهم، وهم أكثر من غيرهم اختياراً لبرامج معينة لمشاهدتها، بينما الذين يحصلون على درجات منخفضة على مقاييس مفردات اللغة يستخدمون التلفزيون عادة بطريقة روتينية وهم أقل من غيرهم اختياراً للبرامج التى يشاهدونها.

التكنولوجيات الجديدة واللغة :

لا يمثل التلفزيون تأثيراً تكنولوجياً على النمو اللغوى فقط وإنما أيضاً على استخدام الطفل للغة، فقد نتج عن التكنولوجيات الجديدة كثيراً من الطرائق الجديدة فى الاتصال، مما أدى إلى استمرار الجدل العلمى حول دورها فى لغة الطفل، وفيما إذا كان هذا الدور سلبياً أم إيجابياً؟.

إن الاعتماد الشديد على البريد الإلكتروني برسائله المختصرة مع عدم وجود الاتصالات غير لفظية يؤدي إلى ازدياد الاتصالات واستخدام اللغة بكفاءة عالية في رأى بعض المتحمسين، إلا أن هناك من النقاد من يقترح أن هذا أدى إلى الإفراط في استخدام اللغة أكثر من اللازم وسوء تفسيرها أحياناً وأصبحت تنقصها المشاعر والعمل.

كما أثرت التكنولوجيات الأخرى أيضاً على استخدام اللغة، حيث طور المراهقون مثلاً من لغة جديدة يتحدثون بها مع أصدقائهم على الحسابات الآلية والموبيلات واعتادوا على الاتصالات الفورية، واستنبطوا أساليب لترك تنبيهات أو رسائل موجزة للذاكرة (اندرسن Anderssen ٢٠٠٢) مثال هذا BRB عد حالاً "be right back" أو ILBL سوف أتأخر I'll be late ، والمراهقون حاذقون في هذه اللغة غير الرسمية، وهم ينمون من شفراتهم أو رموزهم هذه بطريقة تحير آبائهم، ويرون أن مثل هذا الاتصال يساعد على المساواة الاجتماعية ، حيث يعبر كل فرد عن رأيه بسرعة، فحتى الأفراد الخجولين يمكنهم إصدار آرائهم دون خوف من الآخرين ، ومع هذا يستمر الجدل العلمى عما إذا كان هذا الاتصال السريع المختصر سوف يؤدي إلى غباء هذا الجيل أو تبلى حسه أم أنه سوف يساعده على التكيف على الكتابة ؛ كى يستطيع إنجازها بسرعة (اندرسن ٢٠٠٢).

التليفزيون والقراءة

أظهرت الإحصائيات الصادرة من المركز القومى للتربية الخاص بالإحصائيات التربوية - National Center for Educational Statistics (NCES) - فى الولايات المتحدة ضعفاً فى كل من التحصيل القرائى والكتابى بين التلاميذ (كوفمان Kaufman ٢٠٠٠)، وقد بين تقرير هذا المركز فى ١٩٩٨ أن أقل من ٤٠٪ من الطلاب من الصفوف ٤ و٨ و١٢ من مرحلة التعليم الأساسى هم الذين حققوا مستوى الكفاءة فى القراءة، ولم يكن الطالب الأمريكى النموذجى كفاء فى الكتابة ، حيث كان يظهر كفاءة جزئية فقط فى

المهارات الضرورية فيها، ولاحظ كوفمان أن أفضل القراء هم أولئك الذين يعيشون في أسر تقدر التعليم وتشجع أطفالها على القراءة، ويقضى هؤلاء الأطفال معظم الأوقات في المنزل في القراءة والكتابة، ومن جهة أخرى تعد وسائل الإعلام بالنسبة لهؤلاء الأطفال مجموعة من المثيرات ذات تأثير سلبي.

اكتساب مهارة القراءة :

كثير من الاهتمامات العلمية الخاصة بآثار التليفزيون على التحصيل الدراسي قد تركزت بوجه خاص على مهارات القراءة وعلى عاداتها وما يفضل أن يقرأه الطفل، وفي دراسه على المجتمع قبل وبعد ظهور التليفزيون واستخدامه فيه تبين أنه بالرغم من أنه لم ينتج عنه تدهور في مهارات القراءة التي سبق تكوينها جيداً عند الأطفال ، وإنما اتضح أن استخدامه يؤدي إلى التأخير في ظهور هذه المهارات (كورتين وويليامز Corteen & Williams ١٩٨٦). وارتبطت المشاهدة المستمرة بانخفاض في مستوى مهارات القراءة عند الطفل، كما اتضح أن القراء الأفضل يستخدمون وسائل الاعلام المقروءة - كالصحف والمجلات - أكثر من ضعاف المستوى في القراءة، ومن ناحية أخرى أظهرت الدراسات أن الأطفال عندما يشاهدون البرامج التربوية المعدة إعداداً جيداً والموجهة إلى من هم في مثل سنهم، مثل برنامج شارع السمسم Sesame Street فإن مهاراتهم اللغوية في القراءة وهم في سن ٥ سنوات تكون عادة أفضل من الأطفال الذين يشاهدون التليفزيون قليلاً أو لا يشاهدونه على الإطلاق (ماكيت Mac-Beth ١٩٩٦ كما هو مبين في نشرة المؤسسة القومية للإعلام والأسرة لعام ٢٠٠٢ ورايت وزملاؤه Wright et al ٢٠٠١) فإذا ما كانوا يشاهدون التليفزيون للتسلية فقط كمشاهدتهم لأفلام الكارتون مثلاً فإن أداءهم عادة ما يكون ضعيفاً على مهارات القراءة (ماكيت ١٩٩٦).

وقد أظهرت مجموع البحوث التي أجريت مرارا بواسطة الخدمة الإذاعية العامة Puplic Broadcasting Service (PBS) إن برنامج شارع السمسم يساعد على إعداد

المشاهدين الصغار للمدرسة، وأن البرامج الأخرى مثل قصص التنين *Dragan Tales* وبين الأسود *Between the Lions* تساعد على القراءة ماك جن (Macginn ٢٠٠٢)، وقد وجد رايت وزملاؤه Wright et al أن مشاهدة برامج ثقافية أكثر في سن من ٢ إلى ٣ سنوات من المتوقع أن يساعد الأطفال فيما بعد على الأداء على مقاييس مفردات اللغة- والقراءة والحساب والاستعداد المدرسي- عن أولئك الذين يشاهدون البرامج العامة، وعلاوة على ذلك فإن نوع البرامج التي يشهدها الأطفال في سن مبكرة- سواء كانت برامج للتسلية أو تعليمية أو ثقافية - يساعد أيضاً على توقع نوع البرامج التي سوف يشاهدونها فيما بعد، فقد تبين مثلاً أن الأطفال الذين يشاهدون البرامج الثقافية وهم صغار يميلون إلى مشاهدتها أيضاً عندما تزداد أعمارهم، ويستخدمون هذه البرامج التليفزيونية استكمالاً لما يتعلمونه في المدرسة، بينما أولئك الذين يشاهدون برامج التسلية وهم صغار يميلون إلى مشاهدة هذه البرامج أيضاً مع نموهم بقصد التسلية وقضاء وقت الفراغ (ماكبت ١٩٩٦)، وقد وجد باحثون آخرون (أندرسون وهستن وسكيث ولاين بارجر ورايت- Anderson, Huston, Schmitt, Line- barger & Wright ٢٠٠١) علاقة بين مشاهدة برامج تعليمية أكثر عند أطفال ما قبل المدرسة ومراحل التعليم الأعلى، وقلة الميل العدوانية وكثرة القراءة عند التلاميذ في صفوف التعليم العليا.

ومع هذا لا يمكن تفسير هذه الارتباطات كدليل على اتجاه سببي مباشر، فربما يكون الأطفال ذوو الدرجات العليا الذين يقرأون أكثر هم الذين يختارون البرامج التعليمية، وربما يرجع كل من التفوق المدرسي ومشاهدة برامج تعليمية أكثر إلى عامل ثالث كتدخل الأبوين واتجاهاتهما^(١)، وعلاوة على ذلك فإن تعلم القراءة لا يعنى بالضرورة تعلمها أيضاً من خلال الوسائل البصرية كدور السينما أو التليفزيون، كما أن التعرض الأوسع لهذه الوسائل الإعلامية يعنى ازدياداً في انتشار المعرفة بين مجموعات أكبر من الناس (كاليب وسوند هيمر Kaliebe & Sondheimer ٢٠٠٢)

(١) أى مدى تدخل الأبوين في حياة الطفل أو فيما يشاهده، كذا اتجاهاتهما الثقافية أو التعليمية. (المترجم)

وتقول ون Winn (١٩٨٥) إنه ليست كل قراءة مفيدة للطفل، فهناك مثلاً القارئ الكسول وهو الطفل الذى يقرأ ولكنه لا يركز فيما يقرأه، كما أن هناك من الكتب ما لا يناسب الاطفال من حيث تشجيعهم على القراءة والاندماج فيها، ومنها الكتب التى لا تحتوى على قصص أو موضوعات تناسب ميول الطفل، ولا تحتاج إلى إلا قليل من التركيز منه، حيث يقرأها قراءة عابرة دون محاولة منه للتوصل إلى محتواها (ون ١٩٨٥) ومن أمثلتها كثير من الكتب والمجلات غير المتخصصة للأطفال مثل مجلة «الناس» People والتي تعتمد على التليفزيون ونجوم الموسيقى.

وهناك هوس معاصر يسود الآن اليابان وكوريا ويتحرك تجاه شمال أمريكا، وأصبح شائعاً بين المراهقات، وهو عبارة عن قصص خرافية مصورة تركز على مواقف هزلية (كونسيدين Considine ٢٠٠٢) وتتضمن إحدى هذه القصص بطلات تسافر خلال الزمن وتجد كنوزاً كانت مفقودة وتعيش فى عالم خيالى مع أشخاص ليكترونيين يشبهون الإنسان الألى ويمكن أن تقع فى حبهام الفتيات، وهناك بطلة أخرى تقضى وقتها فى محاربة الأوغاد (كونسيدين ٢٠٠٢) ومعظم القصص موجهة نحو مجموعات خاصة من الناس مثل الأولاد المراهقين والبنات المراهقات الذين تتراوح أعمارهم من ١٢ إلى ١٧ سنة، وتتضمن موضوعات مثل الموضة والجنس والحب الرومانسى وأعمال البطولة، وعوالم المستقبل والطهى وكل أنواع الرياضة، وعندما يصبح أى من الموضوعات المكونة لمجموعة قصصية شائعاً فإنه يتم تجميعه فى مجلدات وبيع فى المكتبات، ومعظم القصص مليئة بالرسوم والصور الموضحة لأحداثها بطريقة تثير القارئ انفعالياً، وهذا الأسلوب البصرى جذاب للقارئ الأطفال الذين اعتادوا على اللقطات السريعة لألعاب الفيديو ومشاهدة الموسيقى، هذا ويحتمل أن تنمو شعبيتها بسرعة فى شمال أمريكا (كونسيدين ٢٠٠٢).

أثر الإبدال :

يرى كثير من الباحثين أن التليفزيون له آثار سلبية على التحصيل الدراسى، ويعرف هذا بآثر الإبدال displacement effect، أى استبدال الوقت الذى يمكن أن

يقضيه التلاميذ في القراءة في مشاهدة التلفزيون، وطبقاً لما يراه بيننجيس وفان درفورت (Beentjes and Van der Voort ١٩٨٨) فإن التلفزيون يمكن أن يكون له أكثر من أثر غير مباشر، مثل استبدال الأنشطة التي تسهل من النمو المعرفي العام أو أنه يضعف القدرات على التركيز أو الإصرار، هذا بالرغم من عدم وجود دليل مباشر يفيد بأن التلفزيون يسبب صعوبات في انتباه التلميذ لما يقرأه، والحقيقة هي أن مشاهدة التلفزيون لا تحتاج إلى جهد معرفي كبير، حيث يعتاد التلميذ ألا يبذل جهداً معرفياً فيما يشاهده وبالتالي يصبح استمراره في التركيز أمراً صعباً وليس سهلاً (كيوبي وكسيكزنتميهالي Kuby and Csikszentmihalyi ١٩٩٠)، لاحظ كيوبي وكسيكزنتميهالي أن مشاهدة التلفزيون لا تحتاج إلى جهد معرفي كبير، إلا أن ذلك يمكن أن يجعل الاستمرار في التركيز أكثر صعوبة عند الطفل، ويقول هذان الباحثان إنه مع الوقت وطول فترة المشاهدة قد يشعر الناس بالملل والسلبية وقلة التركيز وانعدام الحساسية أو فقدان الإثارة.

وقد استعرض بيننجيس وفان درفورت (Beentjes Van der Voort ١٩٨٨) ثلاثة فروض أساسية وضعت عن أثر التلفزيون على القراءة عند الأطفال، تضمن الفرض الأول أن له أثراً إيجابياً (يسهل من عملية القراءة)، والفرض الثاني عن الأثر السلبي (وهو الفرض الخاص بعملية كف القراءة أو إبدالها بمشاهدة التلفزيون)، أما الفرض الثالث فهو أنه لا أثر له على الإطلاق، وقال هؤلاء الباحثون إن معظم الأدلة تؤيد فرض الكف أو الإعاقة للقراءة، بالرغم من العلاقة بين التحصيل القرائي ومشاهدة التلفزيون هي علاقة معقدة وتتأثر بالعديد من العوامل والظروف.

وفي دراسة طويلة أجريت عن موضوع الإبدال وأثار التلفزيون على وقت الفراغ الذي يستغله الأطفال في القراءة درس كولسترا وفان درفورت (Koolstra and Van der Voort ١٩٩٦) الأطفال الهولنديين من الصفوف الثاني وحتى الرابع، وفي الدراسة الطولية يتتبع الباحث الأطفال موضوع الدراسة في فترات زمنية أثناء مراحل نموهم، وكان هذان الباحثان يطبقان استبياناً على الأطفال ثلاث مرات في العام، وتبين لهؤلاء

الباحثين فى العام الثانى والثالث من الدراسة أن مشاهدة التلفزيون صرفت التلاميذ عن قراءة الكتب، وقال الباحثون أن هذه النتيجة ترجع إلى: (أ) أن التلفزيون قد أدى إلى تدهور فى اتجاه التلاميذ نحو قراءة الكتب (ب) أن التلفزيون قد أدى إلى تدهور فى قدرة التلاميذ على التركيز فى القراءة.

ويرى عدد من الباحثين أن مشاهدة التلفزيون قد حلت محل أنواع أخرى من وسائل التسلية والإعلام مثل الراديو والكتب الهزلية ، وفى دراسة لموتز وزملائه Mutz et al (١٩٩٣) حصلوا فيها على بياناتهم قبل وبعد ظهور التلفزيون فى جنوب إفريقيا، حيث وجد هؤلاء الباحثون أن استخدام التلفزيون هناك قد أثر على الوقت المخصص للأفراد كى ينشغلوا فيه بالوسائل الإعلامية الأخرى (مثال ذلك أن مشاهدة الفرد للتلفزيون تعنى وقتاً أقل يقضيه فى السينما، أومع الراديو) وتناقصت بعد عام من ذلك فترات مشاهدة التلفزيون، إلا أن هذا لايعنى عودة الأفراد مرة أخرى إلى الانشغال بوسائل الإعلام القديمة بل قل إنشغالهم بها إلى حد ما، أى كان هناك تناقص طفيف فى فترات القراءة والاستماع إلى الراديو وأيضاً فى عدد مرات الذهاب إلى السينما.

ويستخلص ميوتز وزملاؤه Mutz et al (١٩٩٣) من هذا أن التلفزيون قد أدى إلى إعادة تكوين وقت الفراغ واستمر على شكله الجديد حتى مع قلة ساعات مشاهدة التلفزيون، أى أنه أدى إلى تقليص ساعات القراءة وممارسة الأنشطة الأخرى، وأدى أيضاً هذا الانخفاض فى ساعات القراءة إلى الإقلال من الشغف بها.

ومع هذا يرى باحثون آخرون (اندرسون وكولينز Anderson & Collins ١٩٨٨) أن الأمر ليس بهذه البساطة، أى أن الإقلال من مشاهدة الطفل للتلفزيون لايقود بالضرورة إلى انغماسه فى القراءة؛ لأن هناك عوامل أخرى تؤثر على كيفية شغل الطفل لوقت فراغه، ومن هذه العوامل مستوى تعليم الأسرة واتجاهاتها نحو القراءة وأيضاً نحو التلفزيون وكذا وقت الفراغ المتيسر للطفل وهوايات الطفل الأخرى ومدى إقباله عليها، فبالرغم من حدوث بعض الزيادة فى فترات القراءة عندما تقل ساعات

مشاهدة الطفل للتلفزيون فإنه ليست هناك قاعدة جامدة أو ثابتة تشير إلى أن التلفزيون يعوق بالضرورة وفي كل الحالات الأنشطة المعرفية الأخرى للطفل مثل القراءة وأداء الواجب المدرسي home work، فلا بد من أخذ هذه العوامل الأخرى في الاعتبار (أندرسون وكولينز ١٩٨٨).

وعلى هذا فمجرد إنقاص الوقت الذي يشاهد فيه الطفل التلفزيون لمحاولة زيادة الوقت الذي يقضيه في القراءة أو الأنشطة الأخرى ليس صحيحاً دائماً.

وفي دراسة على الأطفال الصغار، لم يجد رايداوت وزملاؤه (٢٠٠٣) أثراً لعملية الإبدال للمستخدمين للتلفزيون بكثرة (المشاهدة أكثر من ساعتين في اليوم) الذين قلت أعمارهم عن ٢ سنوات، ومع هذا كان من بين الأطفال الذين كانت أعمارهم من ٤ إلى ٦ سنوات الذين يستخدمون التلفزيون بكثرة من كانوا يقضون وقتاً أقل سواء في اللعب خارج المنزل أو في القراءة عن أولئك الذين لا يستخدمون التلفزيون بكثرة، وقد لاحظ هؤلاء الباحثون أن هذه نتيجة ارتباطية، وأن الأسباب الأخرى التي قد أدت - إلى عدم لعب هؤلاء الأطفال خارج المنزل أو القراءة - هي التي أدت إلى المشاهدة الأكثر للتلفزيون.

ويرى أندرسون وكولينز (١٩٨٨) أن دراسات الإبدال يجب أن تبحث لماذا يقضى الأطفال الوقت يشاهدون التلفزيون وفيما إذا كانوا يختارونه بالفعل، هذا مع وجود عوامل أخرى يتعين على الدراسات أن تبحثها (مثل: مستوى تعليم الأبوين واتجاهاتهم من القراءة والظروف المناخية والاجتماعية التي يعيش فيها الأطفال وأي أنشطة أخرى بديلة يمكن أن يؤدونها) وهي عوامل يحتمل أن تكون أكثر أهمية من مجرد وجود التلفزيون في متناولهم ؛ لتقرير الأنشطة المعرفية التي يمكن أن يندمج فيها الأطفال (ص٣٩)، وقد لاحظ أندرسون وكولينز أن كثيراً من الأنشطة الأخرى بما في هذا الواجب المدرسي يمكن أن يؤديها الطفل أثناء وجوده أمام التلفزيون - أي معه - وليس بالضرورة بدلا منه.

وقد استخدم ريتشي وبرايس وروبيرتز Ritchie, Price and Roperts (١٩٨٧) أخيراً بيانات دراسة استمرت فترتها ٣ سنوات ؛ لإعادة تقييم العلاقة بين مشاهدة

الأطفال للتلفزيون وتحصيلهم القرائى حيث وجدوا علاقات سلبية قوية مؤيدة للنتائج السابقة، أى أن كثرة الأطفال للتلفزيون تؤدي إلى انخفاض فى مستوى تحصيلهم الدراسى، إلا أنه عندما استخدم الباحثون أساليب إحصائية متطورة وقاموا بضبط جيد لمتغيرات الدراسة، اكتشفوا أن هذه العلاقات ضعيفة وأقل وضوحاً بالرغم من أنها تسير فى الاتجاه الخاص بالفروض العلمية.

فالتغيرات فى مهارات القراءة أو فى الوقت المستغرق فى القراءة لا يبدو أنه مرتبط بطريقة متسقة أو ثابتة بالوقت الذى يقضيه الطفل فى مشاهدة التلفزيون، وكانت العلاقات الدالة فى دراسة ريتشى وزملاؤه أكثر ظهوراً لدى الأطفال الكبار، أما الأطفال الأصغر فكانت هذه العلاقة أقل وضوحاً فيهم ، أى أنهم كانوا أقل تأثراً فى قدراتهم القرائية بسبب مشاهدتهم للتلفزيون، ويقترح ريتشى وزملاؤه أن النتائج الخاصة بمستوى القراءة عند الأطفال يمكن أن ترجع إلى عدد من العوامل الأخرى كالآثر التراكمى السابق للتلفزيون عليهم مع مرور الوقت قبل إجراء الدراسة والعمليات الشرطية المعقدة والتفاعلات غير الموجودة فى الدراسة، ومنها على سبيل المثال: لماذا يشاهد الأطفال التلفزيون واختيارهم لمضمون البرامج، وخصائص الوسط أو البيئة الاجتماعية التى يشاهد الأطفال فيها التلفزيون والتى تساهم فى التأثير على الأطفال المختلفين عن بعضهم البعض بطرائق مختلفة.

بعد إعادة اختبار البحوث ، توصل راينكنج وويو (Reinking and Wu) (١٩٩٠) فيما يتعلق بظاهرة الإبدال إلى أنه توجد علاقة موجبة بين مشاهدة الطفل للتلفزيون وتقدمه فى القراءة إذا ما كان التلفزيون يتضمن برامج تفيد الطفل فى تعلم القراءة، وأيضاً علاقة سالبة بين هذه المشاهدة والقراءة عندما يترك الطفل القراءة وينشغل بمشاهدة برامج أخرى للتلفزيون، وقد لا يؤثر إطلاقاً على تعلم الطفل القراءة لا من حيث مساعدته على تعلمها أو إعاقته عن ذلك، ويرى الباحثون أن هناك أيضاً عوامل أخرى متداخله تؤثر على الإثار غير المباشرة للتلفزيون على تعلم القراءة وعملية الإبدال (أى انشغال الطفل بمشاهدته بدلاً من القراءة) كالمستوى الاقتصادى - الاجتماعى

للأسرة واتجاهاتها نحو مشاهدة التلفزيون وتعلم القراءة ، فقد تختلف النتائج مثلاً إذا كان الأبوان من ذوى المستوى الاقتصادى - الاجتماعى المرتفع يتركون أبناءهم أمام التلفزيون والأباء من ذوى المستوى الاقتصادى - الاجتماعى المنخفض يشاهدون التلفزيون مع أبنائهم، ويقول راينكنج وويو إن دراسة هذه العلاقة تتطلب أسلوباً أكثر مهارة عما كان يجرى فى الدراسات السابقة؛ لأن هذين الباحثين قد وجدا أن العلاقة السلبية بين طول فترة مشاهدة الطفل للتلفزيون ومستوى تحصيله القرائى غير دالة مع ضبط العوامل الأخرى، أى أنه لا يمكن القول بأن انشغال الطفل بمشاهدة التلفزيون هو الذى يترتب عنه دائماً انخفاض مستواه القرائى دون أخذ العوامل الأخرى فى الاعتبار ومنها اتجاه الأسرة نحو التلفزيون وتحصيل الطفل للقراءة ومستواها الثقافى والاقتصادى وغير ذلك، ويقرر الباحثان أيضاً أن مشاهدة الطفل المعتدلة للتلفزيون ليست لها أى آثار معاكسة على تعلمه للقراءة بل على العكس من ذلك قد تساعد هذه المشاهدة بعض الأطفال المعوقين نسبياً على هذا التعلم على سبيل تعويض خبراتهم وتزويدهم بالمعلومات الضرورية للقراءة عن طريق البرامج الخاصة بذلك (ريكنج وويو ١٩٩٠).

الآثار الإيجابية للتلفزيون على القراءة :

هناك باحثون آخرون نظروا إلى جوانب أخرى خلاف الآثار السلبية لمشاهدة التلفزيون على الطفل هى الآثار الإيجابية التى يمكن أن تعود عليه من مشاهدته للتلفزيون، واقترحوا أنه بالرغم من أن وقت الطفل الذى يقضيه فى اكتساب مهارات القراءة والاستذكار قد يبدل بمشاهدته للتلفزيون فإن التلفزيون قد يثير أيضاً لديه شغفاً بدراسة موضوعات جديدة تقيده فى نشاطه المدرسى ومناقشاته فى الفصل الدراسى.

ويقول رايت وزملاؤه (١٩٩٠) إن الأطفال الأكبر سناً الذين قد شاهدوا برامج الراشدين بما فيها من أحداث واخبار كانوا أكثر من غيرهم من الأطفال إقبالاً على

قراءة الصحف والمجلات وعلى القراءة بصفة عامة، أما الأطفال الذين كانوا يشاهدون برامج التسلية المخصصة للأطفال ك أفلام الكارتون فكانوا أقل إقبالاً على القراءة.

هذا بالإضافة إلى أنه حتى وإن كان الأطفال يشاهدون القصص الخيالية فهناك من هذه القصص ما قد يحتوى على معلومات مناسبة من حيث خيالها العلمى سواء كانت دقيقة أم غير دقيقة (أندرسون وكولينز ١٩٨٨)، كقصص رحلات الفضاء والسفر بين الكواكب وغير ذلك. ويقول بيانكيولى Bianculli (١٩٩٤) إن التلفزيون يمكن أن يستخدم من أجل زيادة ثقافة الطفل إذا ما أعدنا البرامج الصحيحة لذلك، وقد تحدث هذا الباحث عما يعرف بتعلم القراءة والكتابة عن بعد "telelitracy" مصرراً على أن التلفزيون والكتب يمكن أن يتواجدا جنباً إلى جنب، وأن كلا منهما يعتبر مكملًا للآخر، فالبرامج التلفزيونية المناسبة تكمل مهمة الفصل الدراسي؛ لأنها تثير الشغف لدى التلميذ فى استيعاب المادة الدراسية، والقول بأن كلا منهما مخالف للآخر وإن التلفزيون يعوق من التحصيل القرائى لا أساس له من الصحة، بل إن سهولة توصيل الطفل إلى المعلومات الضرورية له عن طريق التلفزيون إلى جانب شعبية هذا الجهاز يشير إلى أن التلفزيون يمكن أن يعتبر وسيلة أساسية؛ لتثقيف الطفل وإمداده بالكثير من المواد الدراسية التى تدرس له فى الفصل المدرسى. وأخيراً لأن التلفزيون يعرض الكثير للأطفال بسرعة ومن ذلك الموسيقى والرياضة والثقافة وغير ذلك فإن فوائده الممكنة تفوق مساوئه الناتجة عن إساءة استخدامه (بيانكيولى ١٩٩٤).

وقد وجد سنجر وسنجر Singer and Singer (١٩٩٨) أن برامج التلفزيون يمكن أن تلعب دوراً مهماً فى منح الفرص للأطفال لاكتساب مهارات الاستعداد المدرسى إلا أنه يجب أن يكون هناك إشراف من الراشدين فى بيئة الطفل فيما يتعلق بهذه المهارات، حيث يتضمن هذا تدريبهم للأطفال على التمارين المدرسية، ومتابعتهم لخطط الدروس والمنهج الدراسى وغير ذلك، لتزيد فاعلية التلفزيون فيما يعرضه من مشاهد على الأطفال فى هذه المجالات، على أن تتضمن هذه المشاهد أشخاصاً حقيقيين بدلاً من استخدام الكارتون أو الرسوم المتحركة.

التكنولوجيات الجديدة :

هذا وقد لوحظ ازدياد استخدام التكنولوجيات الجديدة لتزويد الأطفال بخبرات تعلم فعالة، فهناك مثلاً الكتب الحية living Books للحاسب الآلى، والتي يستطيع بها الأطفال استحضار الشخصيات والأشياء إلى الحياة بأصواتهم وصورهم وحركتهم مما يزيد من متعة القراءة لهم (هودجس Hodges ١٩٩٦) وتجعلها على درجة عالية من الجاذبية كوسيلة للتعلم، وهذا يزيد أيضاً من دافعية الأطفال الذين يعانون من صعوبات فى التعلم نحوها، ومثل هذه البرامج وغيرها تقدم للأطفال كلمات يتكرر نطقها ومعانى حية ومجسمة لما يتم قراءته تزيد من خبراتهم بالقراءة.

التليفزيون والتحصيل الدراسى

كثير من الأطفال يقضون وقتاً أمام التليفزيون أكثر من ذلك الذى يقضونه فى المدرسة، ويرى مورجان Morgan (١٩٩٣) أن القدر الكبير من الوقت الذى يقضيه الطفل فى مشاهدة التليفزيون مقروناً بالمتطلبات العقلية المنخفضة نسبياً فى معظم البرامج قد أدى إلى قلق الآباء والمربين واعتقادهم بأن التليفزيون يمكن أن يؤدي إلى المشكلات التالية عند الأطفال:

١ - السلبية المعرفية cognitive passivity، وتعود الطفل بذل أقل جهد عقلى فى أداء العمل المدرسى.

٢ - انخفاض مستوى الإبداع والتخيل عند الأطفال.

٣ - فترات انتباه أقل لشرح المعلم من انخفاض فى مستوى الاهتمام مع فقدان المواد التعليمية لجاذبيتها عند الطفل .

٤ - محافظة أقل للنظام داخل الفصل الدراسى وازدياد الاندفاعية وقلة الهدوء.

٥ - مهارات المعالجة البصرية للمعلومات غير ملائمة لفهم الضرورى مما هو مطبوع فى الكتب المدرسية من أجل النجاح.

٦ - ازدياد اللامبالاة فى الأداء المدرسى.

ويرى مورجان Morgan (١٩٩٣) أنه بالرغم من وجود احتمالات كبيرة للأثار السلبية للتلفزيون على التحصيل الدراسى للطفل فإن الكتابات العلمية عن نتائج البحوث حول هذا الموضوع أقل وضوحاً، وتقع البحوث فى فئتين كبيرتين (أ) دراسات معظمها تجريبية وتطور حول الميكانيزمات المعرفية والسيكولوجية التى يمكن أن تؤثر بها مشاهدة التلفزيون على الأداء الأكاديمى (ب) دراسات معظمها بحوث مسحية من أجل اكتشاف فيما إذا كانت مشاهدة التلفزيون والتحصيل الدراسى يمكن أن يرتبطا ببعضهما البعض، وقد نتج عن هذه البحوث نتائج متناقضة منذ البداية (مورجان ١٩٩٣).

وقد كشف برنامج كاليفورنيا التقييمى California Assesment Program (CAP) الكبير الذى تم فى أوائل الثمانينيات عن وجود علاقة عكسية عامة بين كمية مشاهدة الطفل للتلفزيون وتحصيله الدراسى، أى أنه كلما ازدادت هذه المشاهدة انخفض التحصيل الدراسى للطفل، وقد حصل التلاميذ المشاهدون للتلفزيون بكثرة على درجات منخفضة فى القراءة والتعبيرات المكتوبة والرياضيات عن أولئك الذين يشاهدون التلفزيون قليلاً أو لا يشاهدونه على الإطلاق، وكانت هذه النتيجة صحيحة بالنسبة للتلاميذ من ذوى المستويات الاقتصادية - الاجتماعية المختلفة سواء كانوا فى المرحلة الابتدائية أو الثانوية بنيناً كانوا أو بناتاً، أى لم تكن هناك فروق ملحوظة فى النتائج بين الجنسين، وكانت العلاقة السالبة بين درجات التحصيل الدراسى وكثرة ساعات مشاهدة التلميذ للتلفزيون ثابتة فى هذه الدراسة حتى ولو زاد التلميذ من ساعات استذكاره (على حساب ساعات نومه مثلاً) وأدائه للواجب المدرسى، أو زاد من ساعات القراءة الحرة له، وكان الانهيار الأكثر حدوثاً فى التحصيل الدراسى هو الذى بدا على التلاميذ الذين تجاوزت ساعات مشاهدتهم للتلفزيون ست ساعات يومياً، وليس من

المستغرب أن التلاميذ الذين كانوا يقرأون كثيراً ويشاهدون التلفزيون قليلاً هم الذين حصلوا على أعلى درجات اختبار التحصيل (CAP) (1980).

وقد ظهر تفاعل اقتصادى - اجتماعى مثير فى هذه الدراسة يتلخص مضمونه فى أنه بالرغم من أن الانخفاض فى مستوى التحصيل الدراسى ظهر لدى الطلاب من ذوى المستويات الاقتصادية - الاجتماعية الثلاثة (العليا والوسطى والمنخفضة) الذين يشاهدون التلفزيون أكثر من ٥ أو ٦ ساعات يومياً، فإن الطلاب الذين ينتمون إلى المستوى الاقتصادى - الاجتماعى المنخفض ويشاهدون التلفزيون حتى ٣ ساعات يومياً قد ارتفع مستواهم فى التحصيل الدراسى، ولكن المشاهدة وقتاً أطول من ذلك أدت إلى انخفاض فى مستوى تحصيلهم الدراسى (فتلر Fetter ١٩٨٤).

ويقول فتلر (١٩٨٤) إن الفرق فى التأثير بين المستويات الاقتصادية - الاجتماعية ربما يرجع إلى أن التلفزيون فى الحقيقة أقل فى تأثيره الثقافى من كثير من الوسائل الثقافية الأخرى المتيسرة لدى الأسر الغنية كالكتب القيمة والمجلات المفيدة للطفل وغير ذلك من وسائل إعلامية جيدة، أما الأسر الفقيرة فقد لا تتوافر لديها مثل هذه الوسائل الجيدة ؛ لذلك قد يعتبر التلفزيون لدى هذه الأسر أفضل من وسائل الإعلام الأخرى فى تحسين مستوى التحصيل الدراسى لأطفالها.

وقد أقر آخرون (بينتجيس وغان درفورت ١٩٨٨ وكومستوك وبايك ١٩٩١) بأن العلاقة العكسية بين التحصيل القرائى ومشاهدة التلفزيون كانت أكبر بين الأطفال المشاهدين بكثرة للتلفزيون وذوى الخلفيات الاقتصادية - الاجتماعية العالية والأطفال الذين يحبون مشاهدة البرامج المسلية من نوع الكوميديا والكارتون والمغامرات.

وقد كشف تحليل نيومان Newman (١٩٨٨) لبيانات نتائج دراسة أجريت على ثمانى ولايات أمريكية على أنه لم تظهر سوى فروق بسيطة فى درجات الذكاء والفهم والحصيللة اللغوية بين معظم الأطفال الذين يشاهدون التلفزيون لمدة من ٢ إلى ٤ ساعة فى اليوم، كما لم يظهر فى هذه الدراسة أيضاً ارتباط بين درجات هذه الجوانب المعرفية الثلاثة - الذكاء والفهم والحصيللة اللغوية - ومقدار الوقت الذى ينقضى فى مشاهدة التلفزيون، أما فى حالة ازدياد فترات مشاهدة الأطفال عن ذلك فقد لاحظت

الباحثة أن العلاقة السلبية بين كمية المشاهدة ونقصان التحصيل الدراسى إنما ترجع إلى فروق فى سمات الشخصية بين الأطفال أو فى رعاية الأبوين وإشرافهم على أبنائهم أو سلوكهما كنموذج لأطفالهما. وفى مقارنة سابقة بين الأطفال المشاهدين قليلاً وكثيراً للتلفزيون وأيضاً بين الأطفال الذين يقرأون قليلاً وكثيراً لاحظت نيومان (١٩٨٦) أن الأطفال يقلدون أبويهما فى اتجاهاتهم وسلوكهم. فالأباء الذين يشاهدون كثيراً من البرامج المسلية مع أطفالهم ربما يكون سلوكهم هذا مشجعاً لأطفالهم على مشاهدة التلفزيون وغير مشجع للأطفال على القراءة كنشاط بديل، وتوصى الباحثة باستخدام مقاييس أكثر دقة بدلاً من مجرد تقدير ساعات المشاهدة والقراءة فى البحوث المستقبلية ، كى يتم التوصل إلى علاقات أكثر دقة، وقد أوضحت نيومان كذلك ان مشاهدة التلفزيون تشبع الكثير من الحاجات والدوافع عند الطفل خلاف ماتشبعه الرياضة البدنية والقراءة وقضاء وقت الفراغ مع الأصدقاء، وتتناقص فترة المشاهدة مع نمو الأطفال وازدياد الأنشطة الاجتماعية والمتطلبات المدرسية لهم (نيومان ١٩٨٨).

وقد عرض كومستوك وبايك (١٩٩١) الدراسات المؤيدة لنتائج برنامج كاليفورنيا التقييمى (CAP) فيما يتعلق بمشاهدة التلفزيون والتحصيل الدراسى، وأظهرت دراسة تتبعية تمت على أساس هذا البرنامج عام ١٩٨٦ ظاهرة مشابهة تتضمن وجود علاقة عكسية بين مقدار مشاهدة التلفزيون والتحصيل الدراسى فى مادة التاريخ والعلوم الاجتماعية ومادة العلوم (نشرة برنامج كاليفورنيا التقييمى CAP ١٩٨٨). هذا وفيما يتعلق بما اذا كانت مشاهدة التلفزيون سبباً أم نتيجة فى هذه العلاقة المعكوسة يقول كومستوك وبايك (١٩٩١) الآتى:

إن الارتباطات المعكوسة بين المركز الاقتصادى- الاجتماعى والقراءة وبين القدرة العقلية والتحول من التلفزيون الى القراءة أو إلى ما هو مطبوع من خلال المرور من فترة الطفولة إلى سنوات المراهقة، تدعونا إلى الاعتقاد أحياناً بأن النشء القارئى الممتازين أقل من غيرهم ميولاً إلى مشاهدة التلفزيون، وعلى هذا فبعض من العلاقة السلبية بين مشاهدة التلفزيون والقراءة أو التحصيل الدراسى تتم عادة بين النشء الأكثر ذكاءً أو ذوى المهارة فى القراءة (ص١٢٤) .

واستخلص كومستوك ويايك (١٩٩١) أن الأطفال ذوي مستوى الذكاء المنخفض، والذين هم فى صراع مستمر مع أبويهما وأقرانهم كذلك الأطفال الذين ينصب اهتمام أسرهم على مشاهدة التلفزيون - ولا يجدون نشاطاً آخر مفيداً لهم - هؤلاء الأطفال يشاهدون التلفزيون كثيراً، وكل هذه العوامل ترتبط كذلك بدورها بمستوى التحصيل الدراسى المنخفض، لأنها تعوق الطفل عن اكتساب المهارات وإنجاز العمل ولأن الأباء الذين يشكل التلفزيون محور اهتمامهم قلما يحثون أبناءهم على القراءة وإداء الواجبات المدرسية والتحصيل الدراسى، وقد لاحظ الباحثان أنه توجد علاقة سلبية فى كل الأعمار بين مشاهدة التلفزيون والتحصيل الدراسى بصرف النظر عن كمية الوقت الذى يقضيه الأطفال فى أداء الواجب المدرسى أو القراءة لأنفسهم (كومستوك ويايك ١٩٩١).

وفى دراسة تجريدية أجراها بول وفان درفورت وبينتجيس وكولسترا Pool, Van der Voort, Beentjes and Koolstra (٢٠٠٠) لبحث أثر الأنماط المختلفة لبرامج التلفزيون على أداء الواجب المدرسى، وقد قسمت عينة من تلاميذ الصف الثامن من مرحلة التعليم الأساسى إلى مجموعات ثلاث متساوية فى قدراتهم على القراءة حيث تم تعريضهم إلى حالات ثلاث أثناء أدائهم للواجب المدرسى كالتى: وجودهم أثناء عرض التلفزيون للأوبرا الصابونية (وهى مسرحية تلفزيونية مسلسلة تعالج مشكلات الحياة المنزلية) وتضمنت الحالة الثانية تعريض التلاميذ لمشاهد الفيديو الموسيقية أما الحالة الثالثة فلم يكن فيها تشغيل للتلفزيون على الإطلاق، واتضح من نتائج هذه الدراسة أن إعاقه أداء الواجب المدرسى تمت فقط فى حالة وجود التلاميذ أمام التلفزيون وهو يعرض الأوبرا الصابونية.

ويقترح كومستوك وسكارير Comstock and Scharrer (١٩٩٩) أن هؤلاء الذين يشاهدون التلفزيون كثيراً أقل من غيرهم ميولاً للاجتماعية، كما أن المشاهدة ترتبط ارتباطاً عكسياً بالمستوى الاقتصادى- الاجتماعى، إلا أن التحصيل الدراسى يرتبط إيجابياً بهذا المستوى، وقال كومستوك وسكارير (١٩٩٩) إنه ليس هناك دليل يفيد بأن مشاهدة التلفزيون تؤثر سلبياً على قدرة الإنسان على المعالجة المعرفية لما يقرأه مما هو مكتوب فى أى كتاب، إلا أن هناك بعض الأدلة التى تفيد بأن إقران المشاهدة بأى عمل مدرسى تؤدي إلى انخفاض الأداء فى هذا العمل.

إن تأثير التلفزيون على التحصيل الدراسي - تبعاً لرأى كومستوك وسكارير (١٩٩٩) - مازال موضع جدال، فقد لاحظ الباحثان أن المجالات التي من المتوقع أن يزيد فيها التليفزيون من التحصيل الدراسي هي: حصيلة المفردات اللغوية، الموضوعات العلمية المثيرة لانتباه التلميذ، المهارات البصرية visual skills وبعض الموضوعات التعليمية التي يعرضها التليفزيون بطريقة مسلية، إلا أن الباحثين يقولان إن بعض المشاهد وبخاصة العنف يمكن أن تعوق من سير التحصيل الدراسي لدى الأطفال من سن ٥ إلى ٩ سنوات.

ولاحظ كومستوك وسكارير (١٩٩٩) أيضاً أن التليفزيون قد يطبع الأطفال اجتماعياً ويدفعهم نحو التمسك بعادات غير سوية في مشاهدتهم له كتفضيل البرامج غير الضرورية وتوجيههم نحو التافه منها، وهما يرون أن رأى ون Winn (١٩٨٥) الذى قالته منذ فترة طويلة مضت كان توقعاً صحيحاً منها وهو يفيد أن مشاهدة الطفل قدراً كبيراً من البرامج التليفزيونية قد يتداخل إلى حد ما مع تعلمه للقراءة، ويحد من قدرته على التركيز فيها أو يجعله يفضل الأجزاء المختصرة من موضوعات القراءة دون الانهماك فيها.

وقد يحول الأطفال كذلك بعض المستويات المتخصصة من عملية تكوين وتناول المعلومات التى يحتاج إليها التليفزيون والتى اعتادوا عليها وهم يشاهدونه - مثل تلقى المعلومات وتشفيرها (أى تحويلها إلى رموز أو شفرة) - إلى أعمال أخرى مستقلة أكثر صعوبة مثل حل المشكلات التى تتطلب بالفعل مستويات معرفية أعلى فى عملية تكوين وتناول المعلومات ، كالاختصار والتجريد وإعادة التسجيل والتفصيل وغيرها (ويليامز Williams ١٩٨٦). أى أن الأطفال قد يستخدمون الاستراتيجيات السهلة التى اعتادوا عليها ؛ لفهم محتوى المشاهد التليفزيونية كى يفهموا مهاماً غير تليفزيونية فى المواقف المدرسية كالقراءة مثلاً، وحيث تكون هذه الاستراتيجيات غير مناسبة فى المعالجات المعرفية وبالتالي أقل فاعلية، فقد يستخدمون مثلاً استراتيجيات الانتباه المشتت أو الجزئى وما يتضمنه من أنماط انتباهية غير مناسبة للنشاط المدرسى (أندرسون وكولينز ١٩٨٨). أو ربما تكون هناك صعوبة فى فصل الانتباه البصرى عن الانتباه

السمعى أو يجد الطفل صعوبة فى الاستماع ما لم يكن هناك ما يراه من مشاهد تمثل ما يستمع إليه، كما يحدث أثناء مشاهدته للتلفزيون، حيث يكون هناك مدخل بصرى يتم فى ان واحد مع المدخل السمعى (أندرسون وكولينز) (١٩٨٨)، وقد وجد ليثين ووايت Levine and Waite (٢٠٠٠) أن مقدار ما يشاهد من التلفزيون يرتبط بشكل ظاهر بتقديرات المدرسين لصعوبات الانتباه التى يواجهها التلامذة ويقول الباحثان إن هناك علاقة واضحة بين مقدار مشاهدة الطفل للتلفزيون وقدرته على الانتباه فى المدرسة.

هذا ومن جهة أخرى اعتبر الأطفال فى مجموعتين عمريتين (من ٨ - ٩ سنوات ومن ١٤ - ١٥ سنة) فى دراسة لكليفورد وزملائه Clifford et al (١٩٩٥) أن مادة العلوم التى قدمها لهم التلفزيون مفيدة، وأعجبوا بهذه المعلومات المهمة التى نقلها إليهم التلفزيون، وشعروا بأن هذا العرض عن العلوم science ينبغى ان يكون جزءاً من برنامج أساسى ثابت بدلاً من عرضه فقط ضمن البرامج المدرسية أو فى القنوات الفرعية، ومع ذلك فقد قلت مشاهداتهم لهذه البرامج مع نموهم، وقد وجد كليفورد وزملاؤه بالفعل فروقاً بين الجنسين إلا أنها كانت عكس الاتجاه النمطى المتوقع حيث كانت البنات أكثر تقبلاً لبرامج العلوم من الأولاد، ويمكن أن يتعلم الأطفال من هذه البرامج عندما يشاهدونها بالفعل، إلا أن هذا يتوقف أيضاً على المهارات والمعارف التى يحملونها معهم إلى موقف المشاهدة وكيفية تقديم المعلومات إليهم ودافعيتهم نحو المشاهدة ومدى اندماجهم فيها (كليفورد وزملاؤه ١٩٩٥).

وبالرغم من أن الدراسات السابقة تعطينا بعض المعلومات عن التحصيل الدراسى والتلفزيون فإنها ليست مكتملة أو مفيدة تماماً ولا يمكن تعميم بعض نتائج القديم منها حالياً بسبب انتشار التلفزيون الآن عن ذى قبل ووجوده فى كل مكان تقريباً فى متناول الأطفال (مورجان Morgan ١٩٩٣)، وقد لاحظ مورجان أنه بالرغم من أن هناك الكثير من الدراسات التى تتباين فى حجم عيناتها ومقاييسها المستخدمة وأعمار الأطفال المشاركين فيها وطرائق البحث العلمى مما يترتب عنه صعوبة المقارنات بينها - كذلك بالرغم من وجود نتائج مختلطة بالنسبة للأطفال الصغار - فإن النتائج بالنسبة

لتلاميذ الصف الرابع من التعليم من مرحلة التعليم الأساسى متسقة تماماً، وقد أظهرت معظم الدراسات الارتباطية وجود علاقة سلبية بين مشاهدة التلفزيون ودرجات التحصيل الدراسى، ولكن لازال هذا يعبر عن علاقة ارتباطية، وهنا يمكن التساؤل عن أولئك الذين يحصلون على أكثر درجات التحصيل انخفاضاً وتحولهم قدراتهم المنخفضة نحو مشاهدة التلفزيون الأكثر سهولة للحصول على المعلومات أو للهروب من المشكلات، أو ربما توجد عوامل أخرى هى التى تؤدى إلى كل من انخفاض مستوى التحصيل الدراسى وكثرة مشاهدة التلفزيون هى قلة تدخل الأبوين أو إشرافهم على الأطفال، ولاحظ مورجان أيضاً أنه بالرغم من أن العلاقات بين مشاهدة التلفزيون والتحصيل الدراسى تبدو صغيرة فإنها ربما تخفى وراءها علاقة غير خطية ، كالارتباط المنحنى مثل الذى ظهر فى دراسة برنامج كاليفورنيا التقييمى ١٩٨٠، ١٩٨٨. وأخيراً فالجنس والسلالة والسن والمستوى الاقتصادى- الاجتماعى وعوامل أخرى يختلف فيها الأطفال تتفاعل مع مشاهدة التلفزيون وينتج عنها علاقات مختلفة بين المشاهدة والتحصيل الدراسى.

التلفزيون ونمو المهارات الأخرى

ساور البعض قلقاً عن تأثير التلفزيون على ميول الأطفال للاستطلاع وأيضاً على قدراتهم اللغوية وكذا على نموهم المعرفى، وقد وجد هاريسون وويليامز & Harrison Williams (١٩٨٦) ارتفاع درجات الاطفال على مقياس الإبداع الذين أدخل التلفزيون إلى مدينتهم لأول مرة، إلا أنه بعد عامين لم يحصل الأطفال على مثل هذه الدرجات بل كانت أقل بسبب وجود التلفزيون حيث أثر عليهم طوال فترة نموهم معه.

وتوصل فالكنبيرج وغان درفورت Valkenburg and Van der Voort (١٩٩٤) من بحثهما إلى دليل يشير إلى أن مشاهدة التلفزيون تثير أو تنشط من أحلام اليقظة (فرض الإثارة) وتقلل من التخيل الإبداعي (فرض التخفيض) ، وبالرغم من أن هذا عبارة عن ارتباط فإنه لا يمكن الاستدلال منه على وجود علاقة سببية، أى ما يشير إلى

أن أحلام اليقظة سببها مشاهدة التلفيزيون أو أن هذه المشاهدة تسبب انخفاض التخيل الإبداعي، ووجد فالكنبيرج وغان درقورت (١٩٩٤) أن أحلام اليقظة والتخيل يتداخلان، ومع هذا فهما عمليتين معرفيتين مختلفتين عن بعضهما البعض، وتشير البيانات المستخلصة من نتائج البحوث إلى أن التلفيزيون يؤثر على كليهما بطريقة مختلفة، فهو ينشط أحلام اليقظة في دورها في تزويد الفرد بالمعلومات، ولكنه لا يمنع من تكوين الصور العقلية، ولم يجد الباحثان ما يفيد بأن نوعية التخيل تتحسن مع مشاهدة التلفيزيون بالرغم من الحصول على كميات أكبر من المعلومات أو مهما شاهده الطفل، ويؤثر التلفيزيون في واقع الأمر تأثيراً عكسياً على الحالات أو العمليات المهمة للتخيل مثل الجهد اللازم أو الضروري لاستمراره، ومنها أيضاً التأمل والهدوء (فالكنبيرج وغان درقورت ١٩٩٤).

ومن ناحية أخرى يرى باحثون آخرون أن التلفيزيون لا يستحق منا هذه المخاوف المتزايدة، وأنا يجب أن نستفيد من إمكانياته بدلاً من تجنبه كلية (بيان كيولى Bian-culli ١٩٩٤)، وقد أظهرت البحوث التي قام بها دي جروت de Groot (١٩٩٤) وسنجر و Singer & Singer (١٩٩٨) أن أطفال ما قبل المدرسة الذين اعتادوا مشاهدة برنامج بارني والأصدقاء Barney and Friends أو برنامج شارع السمسم Sesame Street أو مستر روجرز Mister Rogers قد أظهروا تحسناً في مهاراتهم المعرفية بما فيها من مهارات رقمية ولفظية ومعرفة بالأشكال والألوان وأماكن الأشياء المجاورة وكذا تصرفاتهم، كما أدى هذا إلى تكوين مشاعر إيجابية لديهم، وكانت نتائجهم صادقة على زطفال ما قبل المدرسة في كل الثقافات والأجناس (دي جروت de Groot ١٩٩٤)، كما أن المشاهد المنتظمة لبرنامج شارع السمسم ومستر روجرز ارتبطت كذلك بتحسن في مفردات الطفل اللغوية وتعلم أكبر وأيضاً سلوك إيجابي من الطفل (دي جروت ١٩٩٤).

وتوصل كومستوك وسكارير (١٩٩٩) إلى أنه فيما يتعلق بالعب التخيلي وأحلام اليقظة عند الأطفال فليس هناك ما يفيد أن مشاهدة التلفيزيون تحل محلها، إلا أن التلفيزيون قد يشكل نوع هذا اللعب، ولم يجد كومستوك وسكارير ما يؤيد تناقص

أحلام اليقظة مع مشاهدة التلفيزيون أو أن التلفيزيون يزيد من قدرة الطفل على التخيل الإبداعى، ومع هذا فقد وجد الباحثان اتصالاً بين أنواع أحلام اليقظة وما يشاهده الطفل فى التلفيزيون، فمشاهدة قصص الخيال العلمى يرتبط بتفكير الطفل عن كيفية عمل الأشياء أو نظام سير الظواهر الطبيعية، ومشاهدة الكوميديا قد يرتبط بخيالات سارة عند الطفل، ومشاهدة برامج العنف ارتبطت بأحلام اليقظة العدوانية، بينما ارتبطت المشاهد غير المتضمنة للعنف بكف هذه الأحلام، ويقول كومستوك وسكارير إنه لم يظهر دليل يؤيد الرأى الذى يفيد أن مشاهدة التلفيزيون تؤدي إلى تناقص القدرة الإبداعية، هذا وتحدد القدرة العقلية نوع القراءة التى يمكن أن يقدم عليها الطفل واستخدامه للحاسبات الآلية والإنترنت والمصادر الإلكترونية الأخرى وبنوك المعلومات.

المدرسة فى مقابل التلفيزيون

أثار بوستمان Postman (١٩٨٥) اهتمامات أخرى عن أسلوب التلفيزيون فى التعلم الذى قال انه بطبيعته مضاد للتعلم المدرسى أو التعلم من الكتب، ووضع بوستمان تمييزاً بين ما سماه بمنهج التلفيزيون ومنهج المدرسة، وتعتمد فلسفة المنهج التلفيزيونى فى رايه على ثلاث تعليمات يلاحظ وجود أثارها فى كل نوع من البرامج ، فالمنهج التلفيزيونى ليست له متطلبات سابقة (يمكنك أن تدير المفتاح وتشاهد أى شىء دون أن يكون لك أى خلفيات أخرى لهذه المشاهدة) والتلفيزيون ليس فيه صفوف أو درجات ينتقل فيها التلميذ من صف لآخر، وهو بهذا يقوض أو يلغى فكرة أن التتابع والاستمرارية لهما علاقة بالتفكير فى ذاته، ولا توجد حيرة أو ارتباك من شأنه أن يجبر المشاهد على تغيير القنوات رغماً عنه، وهذا يعنى أنه ليس هناك شىء ما يجب على المشاهد أن يتذكره، أو يدرسه أو يطبقه أو يتحملة، والفكرة أو الافتراض هنا أن اقتناع المشاهد الطفل ورضاه أكثر أهمية من نموه النفسى، سوف يكون هناك قليلا من الشرح أو لاشرح بالمرّة على شكل عرض أسباب أو مناقشة أو جدال كما هو الحال فى المنهج المدرسى، وإنما يكون التعليم التلفيزيونى فى الأغلب على شكل قصص.

والاسم الملائم لهذا النوع من التعليم الذى ليس له متطلبات ولا يوقع الطفل فى الحيرة وليس فيه شرح مباشر هو التسلية، وتبعاً لرأى بوستمان يتأثر المنهج المدرسى ويحدد هنا فى هذه الحالة تبعاً لشخصية التليفزيون.

ومع هذا فقد أصبح هناك فى واقع الأمر خلط بين الكثير من الخصائص وأثار التليفزيون والمدارس، فقد يجد الطفل فى المدرسة ترويحاً عن وجدانه ومتنفساً لانفعالاته وعواطفه إلا أن فيها أيضاً تبتث إليه الكثير من القيم، وليس كل ما يقوله أو يفعله هو وزملاؤه صحيحاً تماماً، فكثيراً ما يتعرضون إلى النقد. ومن ناحية أخرى نجد أن مشاهدته للتليفزيون والتي قد تبدو لأول وهلة وكأنها نشاط مسلى بدرجة كبيرة إلا أنها يمكن أن تكون نشاطاً تعليمياً كذلك.

والأطفال يتعلمون الكثير عن العالم من مشاهداتهم للتليفزيون، ويلاحظ أن توعيتهم بالأساليب التليفزيونية قد تساعد على تنمية نظرة ناقدة تجاه ما يشاهدونه فى البرامج المختلفة وأيضاً ما يقدمه التليفزيون من إعلانات، كما أن النقد الذى تعلموه فى المدرسة قد يساهم أيضاً فى تنمية هذه النظرة مما يدفعهم إلى فحص محتوى ما يشاهدونه ومناقشته أيضاً.

- وعلى العكس من ذلك يمكن الاستفادة من شغف الأطفال بالتليفزيون داخل الفصل الدراسى، فيمكن أن يستخدم المعلمون تليفزيون الأطفال ! لتطوير تدريس القراءة لهم وتشجيعهم عليها دون وجود آثار سلبية لذلك، فيمكن للأطفال مثلاً مشاهدة البرامج التليفزيونية للتعرف على الكلمات الجديدة ويتعلمون ما تشير إليه من معلومات فى هذه البرامج (راينكنج و يو Reinking & Wu (١٩٩٠). فبعض الفصول مثلاً تخصص وقتاً لدراسة ما يعرض فى الأفلام السينمائية والمسرحيات أو برامج التليفزيون كجزء من مناهج القراءة، حيث استخدم بعض الباحثين النصوص المكتوبة للمسرحيات كمادة للقراءة للأطفال الذين تنقصهم الدافعية نحو القراءة، كما شجع آخرون الأطفال على تحليل بعض المسرحيات التليفزيونية ومناقشة المشكلات الموجودة فيها وكذا الحلول التى تستخدمها شخصياتها لحل هذه المشكلات، وبعبارة أخرى تنمية مهارات التفكير الناقد.

وللتلفزيون إمكانيات قوية في عرض المناظر الحية، ولذلك يمكن بواسطته إيضاح المفاهيم المعقدة بهذه المناظر، وهو أمر قد لا يتوافر في الفصل الدراسي المعتاد، وتقديم المعلومات عن طريقه يعد جذاباً ومثيراً لكل المتعلمين، وربما يعكس التقدم التعليمي في عالم اليوم، والحقيقة أن التلفزيون لديه الكثير لتقديمه في مجال التحصيل الدراسي والتربوي عندما يستخدم بطريقة معقولة وإبداعية.

ويعتبر التلفزيون هو عامل واحد فقط من كثير من العوامل المعرفية الأخرى التي تتفاعل مع بعضها البعض كي تؤدي في النهاية إلى سلوك التحصيل الدراسي، فالشخصيات المدرسية كالمعلمين مثلاً والآباء والمزلاء - والشخصيات التلفزيونية التي تظهر في البرامج التي يشاهدها الطفل - كلها تصلح كنماذج لسلوكه الاجتماعي. وقد يقتدى بما هو مناسب منها أو غير مناسب، ويتعلم الأطفال من هذه النماذج أساليب حل المشكلات والتفاعل مع الآخرين وتحقيق ما هو مهم بالنسبة له ولهم، وقوة تأثير هذه النماذج وبأنها يقتدى - سواء كان نموذجاً سلبياً أو غير سلبياً - هو ظاهرة تتأثر بالعديد من العوامل كما أنها موضع جدال.

ولحسن الحظ فإن ازدياد شغف الدارسين اليوم بوسائل الإعلام وأثرها على تعلم القراءة والكتابة أدى إلى انتشار الوعي الإعلامي وامتداد أثره في النهاية إلى الأطفال مما ساعدهم على فهم وتقييم أثر هذه الوسائل عليهم، كما أنه يساهم في حل التنافر بين خبرات الأطفال الناتجة عن مشاهدة التلفزيون وخبراتهم في الفصل الدراسي، ويجب استغلال أفضل ما في هذين النوعين من الخبرات من أجل رعاية تحمس الأطفال للتعلم وتسهيل نموهم النفسي الصحيح.

نقاط خاصة بطرائق البحث العلمي

انتقد البعض طرائق البحث العلمي في الدراسات الخاصة بالتلفزيون والتحصيل الدراسي المدرسي ومهارات القراءة، فاقترح مثلاً روبرت وزملاؤه Robert et al 1984 أن الدراسات المعتادة على استخدام التلفزيون والأداء المدرسي تركز على كمية

المشاهدة كعامل يسأل عنه الأطفال بالرغم من أنهم ضعاف فى تقدير الزمن الذى يقضونه فى المشاهدة، كما أن الدراسات قد أغفلت العوامل الأخرى المؤثرة على القراءة ومنها اختلاف اتجاهات الأسرة والأطفال نحو القراءة، وعلاوة على ذلك فإن التحصيل الدراسى يُمثل عادة بواسطة درجات اختبار القراءة فقط، وهذا عبارة عن جزء من نمط أكبر هو اتجاه الطفل نحو القراءة والجانب السلوكى والمعرفى المرتبطين بها، كذلك ماذا يقرأ وكمية القراءة نفسها إلى جانب اتجاهات الأسرة نحو القراءة ، وكلها عوامل مهمة كى ندرس تأثير التليفزيون على القراءة.

ويرى اندرسون وكولينز (١٩٨٨) أن الارتباط بين انخفاض مستوى التحصيل الدراسى بما فى ذلك القراءة وكثرة مشاهدة الأطفال للتليفزيون ربما يكون ناتجاً عن عامل آخر هو تقليدهم للأبوين اللذين ليس لديهما دافع قوى نحو القراءة، كما أنهم يقلدونها أيضاً فى المشاهدة التليفزيونية لاستغلال وقت فراغهم، وحتى اذا ماكانت المشاهدة المفرطة تتداخل مع الأداء المدرسى للطفل فإننا لانستطيع عزل التليفزيون نفسه كعامل رئيسى يؤدي إلى هذه المشاهدة المفرطة، كما هو الحال عن إمكانية القول عن أى نشاط ما آخر كالرياضة مثلاً بأنها تشغل وقت الطفل أكثر من اللازم عن الدراسة (هودج وتريب Hodge & Tripp ١٩٨٦).

وأخيراً فإن مشاهدة التليفزيون واستخدام وسائل الإعلام الأخرى والسلوك المدرسى كلاهما يتم كجزء من إطار أكبر هو النمو المعرفى والاجتماعى الذى تؤثر فيه عوامل أو متغيرات متعددة ومعقدة وكل هذا يؤثر على أداء الأطفال المدرسى وأيضاً على تعلمهم الاجتماعى وتعلمهم عن أنفسهم وعن العالم المحيط بهم.

ملخص

يشعر الكثيرون أن التليفزيون يمكنه تقوية لغتهم بطرائق مختلفة وبخاصة إذا ما كان الآباء يشاهدونه معهم، فبرنامج مثل شارع السمسّم والذي أجريت عليه تعديلات لتقريب التفاعل بين الأبوين والطفل يمكنه تحقيق مكاسب لغوية للطفل سواء شاهده في وجود الأب أو الأم أو عدم وجودهما، ومع هذا لوحظ أن المشاهدة المفرطة للتليفزيون قد تعوق من إكتساب الطفل للغة وكذا من مهاراته في الاستماع والكتابة، وهى كذلك يمكن أن تؤثر على اختياره لما يقرأه.

هذا وتشير نتائج البحوث إلى أن العلاقة بين مشاهدة التليفزيون والتحصيل الدراسى يمكن أن تكون علاقة منحنية بدرجة كبيرة، أى أن المشاهدة القليلة للتليفزيون قد يصحبها ازدياد فى التحصيل الدراسى ولكن ازدياد المشاهدة أكثر من اللازم يؤدى إلى انخفاض فى مستوى التحصيل الدراسى، إلا أن كمية المشاهدة تتفاعل مع المستوى الاقتصادى - الاجتماعى ومستوى ذكاء الأطفال المشاهدين قليلاً للتليفزيون، وبخاصة أولئك الذين يأتون من خلفيات اجتماعية محرومة. ومع هذا فالمشاهدة أكثر من ٥ أو ٦ ساعات يومياً قد ترتبط بضعف أكثر فى التحصيل الدراسى لدى الأطفال الذين ينتمون إلى كل المستويات الاقتصادية - الاجتماعية، كما اتضح ان التليفزيون له اثار سلبية على التحصيل الدراسى لدى أطفال الطبقة الاجتماعية العليا أكثر من أطفال الطبقة الاجتماعية الدنيا، لأنه أكثر حرماناً لأطفال الطبقة العليا من وسائل القراءة المفيدة الموجودة لدى أسرها، بعكس الأسر الفقيرة التى لا تمتلك عادة مثل هذه الوسائل، ويمكن اعتبار التليفزيون وسيلة تعويضية مفيدة إلى حد ما لأطفال هذه الأسر المحرومة.

وأخيراً يبدو أن الفصل التعسفى أو الجامد بين التعلم فى المدرسة والتعلم من التليفزيون غير مثمر، ويوجد اتجاه جوهري نحو استخدام التليفزيون بماله من امكانيات لنقل المعلومات بأساليب مركبة ومثيرة فى مواقف الفصل المدرسى، وبالمثل يمكن الاستفادة من مهارات التفكير الناقد التحليلى التى تنمى فى المدرسة لفهم وتقييم الطفل لمحتوى ما يشاهده فى التليفزيون.

أسئلة المناقشة

- ١ - ناقش الآثار الإيجابية والسلبية للتلفزيون على مهارات القراءة عند الأطفال وعلى مهارات التحصيل الدراسي ككل.
- ٢ - ناقش الطرائق التي يمكن أن تستخدم بها عمليات المعالجة المعرفية للمعلومات ومهارات التفكير الناقد المستخدمة في الفصول الدراسية من أجل معالجة مضمون البرامج التلفزيونية. بطريقة أكثر فاعلية، وما هي مهارات معالجة المعلومات المستخدمة مع مضمون ما يشاهده الطفل من التلفزيون والتي يمكن أن تساهم في التعلم في الفصل الدراسي أو تعوقه؟
- ٣ - ناقش الأدلة الموجودة مع أو ضد أثر الإبدال الناتج عن استخدام وسائل الإعلام بما فيها التلفزيون.

الباب الثالث

الجوانب الاجتماعية

والانفعالية والسلوكية

للخبرة الإعلامية

الفصل الخامس

العنف والعدوان Violence and Aggression

هناك إحصائيات مفزعة عن عدد أحداث العنف التي يشاهدها الأطفال في التلفزيون ومستوى العنف الموجود في ألعاب الفيديو التي يحبها الكثير من الأطفال والمراهقين، فقد يرى المشاهدون برنامجين عنف من كل ثلاثة برامج بصرف النظر عن الوقت الذي يشاهدون فيه التلفزيون خلال اليوم (سميث ناثانسون وويلسون Smigh Nathanson & Wilson ٢٠٠٢)، ونحن إذا ما افترضنا أن الأطفال يستغرقون من ٢-٤ ساعات يومياً في مشاهدة التلفزيون عندما يعودون إلى منازلهم بعد انتهاء يومهم الدراسي، فإنهم سوف يشاهدون ٨٠٠٠ جريمة قتل، و١٠٠٠٠٠ جريمة عنف أخرى وذلك وهم في مرحلة الدراسة الابتدائية (دونيرستين وسلابي وإيرون Donnerstein, Slaby Eron & ١٩٩٤). إن واحد وستين في المائة من برامج التلفزيون تتضمن بعض العنف، و٧٥٪ من مشاهد العنف لا يعقبها عقاب فوري، و٤٣٪ من مشاهد العنف تتم وفقاً للحالة المزاجية وأحياناً يصحبها فكاهاة، ويقول دونيرستين وزملاؤه (١٩٩٤) إن مستوى العنف التلفزيوني قد ظل ثابتاً تقريباً خلال العقدين الماضيين من الزمن بالرغم من أن كابل التلفزيون قد أضاف إليه الكثير، ويقولون إن معظم العنف يقدم دون تقييم لمدى مشروعيته أو تقبله اجتماعياً، وكثير من العنف الذي يعرض في الصباح وبعد الظهر يراه الأطفال.

وقد عرض كيونكل Kunkel (١٩٩٩) في شهادته عن العنف التلفزيوني أمام مجلس الشيوخ الأمريكي دراسة للعنف التلفزيوني الشائع National Television Violence Study

فى الولايات المتحدة التى تضمنت أكثر من اثنى عشر باحثاً قد أدوا دراسات مستقلة فى أربع مدن جامعية، اختبر كل واحد منهم جانب مختلف من الموضوعات المثارة عن العنف الإعلامى، ولم يقتد هؤلاء الباحثون بالدراسات السابقة فى مجرد حصرهم لقصاص العنف أو أحداثه وإنما قاموا أيضاً بتحليل الظروف المحيطة بحدوث العنف، فكانوا يسألون مثلاً من الذى أدى سلوك العنف، وفيما إذا ما كان قد كوفى أم عوقب، وهل قدمت الآثار الواقعية المترتبة عن سلوك العنف هذا أم تم تصوير مشاهد فنية ممثلة لها، وقد توصل الباحثون إلى انتشار مشاهد العنف على نطاق واسع وبنسبة ٦٠٪ من كل المشاهد التليفزيونية وذلك خلال فترة جمعهم للمعلومات التى استمرت أكثر من ٣ سنوات.

وقد لاحظ كيونكل (١٩٩٩) أنه إذا ما أخذ باحث ما عينة عشوائية من البرامج التليفزيونية فإن هناك احتمالات أكثر من ٥٠٪ أن يجد فيها أعمال عنف، وقد بلغ متوسط أعمال العنف ٦٠٠٠٠ فعل فى أسبوع واحد وذلك عبر ٢٢ قناة تليفزيونية تضمنت الكابل وشبكات الإرسال التليفزيونى، وكان برنامج من كل أربعة برامج عنف يتضمن استخدام الأسلحة النارية، هذا بالإضافة إلى أن معظم مشاهد العنف لا توضح الألم كما يبدو فى حقيقته عندما يتعرض له الضحايا من الناس، وإنما تظهر صوراً مخففة من هذا الألم، كما أن معظم هذه المشاهد أيضاً تفخم من سلوك العنف وتعطيه دوراً جذاباً وكأنه سلوك مشروع لا يعانى صاحبه من الندم أو يتعرض للنقد أو العقاب.

وتحتوى مشاهد الفيديو الموسيقية وألعابه أيضاً على كميات ملحوظة من العنف، وقد أفادت وكالة منظمة الأطفال الآن Children Now فى نشرتها عام (٢٠٠١) أن ٨٩٪ من ألعاب الفيديو قد تضمنت العنف، وأن أعمال القتل كانت تبرز وتثاب وكأنها فعل مشروع، وقلما كانت تظهر العواقب السلبية فى المشاهد، وقد تضمن ٤٠٪ من المشاهد عنفاً هزلياً، وكان العنف أساسى فى ١٧٪ من الألعاب حيث كانت لا تتم هذه الألعاب بدونه، وكانت تلغى محاولة اللاعب فى الكثير من ألعاب العنف عندما يفشل فى

اختيار الاستراتيجية المناسبة له، وقلما كانت تظهر المشاهد المعبرة العواقب الواقعية للعنف (فنك وبكمان Funk & Buckman ١٩٩٦)

واكتشاف العلاقات الممكنة بين تعرض الأطفال لمثل هذا القدر من مشاهد العنف وسلوكهم العدواني- أو أى آثار سلوكية أخرى- يظل مطلباً مهماً جداً.

مشاهد العنف

وجد ويلسون وسميث وزملاؤهما Wilson, Smith et al (٢٠٠٢) أن البرامج الموجهة للأطفال من سن ١٢ فأقل تتضمن كثيراً من العنف يفوق البرامج الأخرى، وكانت تصنيف جاذبية إلى هذه المشاهد كما هو الحال فى برامج العنف غير الموجهة للأطفال، كما كانت أيضاً لا تبرز الآلام الحقيقية لضحايا العنف وبالتالي تقلل من شأنه وأضراره، ويرى ويلسون وسميث وزملاؤهما أن هذا يساعد على تعلم المشاهدين العدوان ويزيل من حساسيتهم ضد مثل هذه المشاهد.

وقد قسم ويلسون وسميث وزملاؤهما (٢٠٠٢) برامج الأطفال إلى خمسة برامج فرعية من العنف: عنف كوميدى وعنف خاص بالأبطال ذوى القوى الخارقة وعنф المغامرات البوليسية وعنф العلاقات الاجتماعية، وعنф المجلات، ووجدوا فروقاً دالة بين المجموعات الخمس فى كمية العنف الظاهر وفى مدى تركيزه، فقد وجدوا أن كل أفلام الكوميديا الموجهة للأطفال وكذا ٩٧٪ من برامج الأبطال ذوى القوى الخارقة و٨٩٪ من برامج المغامرات البوليسية تضمنت عنفاً، كما كان العنف أقل من نصف البرامج فى قائمة أفلام العلاقات الاجتماعية و١٧٪ فقط من البرامج فى قائمة المجلات- مثل برنامج بارنى Barney وبرنامج بيل نى زى ساينس جى Bill Nye the Science Guy- تضمنت عنفاً، حيث تصبح برامج المجلات وكأنها «منطقة بعيدة عن المخاطر» بالنسبة للأطفال (ويلسون وسميث وزملاؤهما Wilson, Smith et al، ص ٣١).

وتقسيم برامج العنف إلى هذه الأنماط للمقارنة بين مستوياته مهمة ؛ لأن كل نوع من المتوقع أن يكون له مشاهدين مختلفين عن مشاهدى البرامج الأخرى من العنف،

وفى دراسة تمت عن مشاهد العنف التليفزيونى اتضح أن أفلام الكارتون تضم أعلى نسبة من مشاهد العنف (٤٧١ مشه فى يوم واحد)، ومن كل خمسة مشاهد اتضح وجود مشهد واحد مهدد الحياة تضمن معظمها استخدام الأسلحة النارية (بىزنى Disney ١٩٩٥).

وقد أشار ويلسون وسميث وزملاؤهما (٢٠٠٢) إلى أن برامج الأطفال تختلف بطرائق مهمة عن أفلام الكبار مما قد يؤدي إلى تعرض أكثر من الأطفال لأثر خطورتها، وهناك نوعان أساسيان من الاختلاف: أولهما أن المعتدين فى هذه الأفلام كثيراً ما يكونون كائنات خيالية أو يمثلون أشكال حيوانات، كما هو الحال فى أفلام الكارتون مثلاً، وبدلاً من أن يؤدي هذا إلى الإقلال من أضرارها على الأطفال فإنه على العكس من ذلك يزيد بالفعل من خطورة أثرها عليهم بسبب ما هو معروف عنهم من حيث عدم قدرتهم على التمييز بين الواقع والخيال، أما الاختلاف الثانى فهو أن المعتدين فى أفلام الأطفال كثيراً ما يدعمون أو يثابون من جراء عدوانهم، وفى مثل هذا التعظيم للسلوك العدوانى خطورة على الأطفال الصغار من حيث دفعهم نحو الإقدام عليه، كما أن هذه المشاهد قلما تظهر عواقب سيئة للعنف.

وتتفق نتائج ويلسون وسميث وزملاؤهما (٢٠٠٢) مع بحوث النمو والنظرية المعرفية الاجتماعية التى قد أظهرت أن الأطفال الذين لا يستطيعون التمييز بين الخيال والواقع هم أكثر تعرضاً لخطر تقليد مشاهد العنف التى تظهر فى البرامج ويتأب فيها المعتدون، حيث يعتبرونهم قدوة، كما أن هؤلاء ربما يقتدون أيضاً بالأبطال الذين يظهرون بقوى خارقة (السوبرمان) والذين يستخدمون العنف؛ كى يؤديوا أعمالاً حسنة، أى أعمال العنف المبررة أو المستحسنة.

هذا بالإضافة إلى أن المعتدين الأصغر قد يكونون أكثر جذباً لانتباه الأطفال وإعجابهم من المعتدين الراشدين (ويلسن وكولفن وسميث Wilson, Colvin & Smith ٢٠٠٢)، وغالباً ما يكون عقاب هؤلاء المعتدين الذين يظهرون على الشاشة على سلوكهم العدوانى أقل من المعتدين الكبار، كما أنهم أقل منهم أيضاً من حيث العواقب السلبية المترتبة عن سلوكهم العدوانى كالإصابات والأضرار التى تلحق بالآخرين، وكثيراً ما

يظهر هؤلاء المعتدون الصغار فى البرامج الموجهة إلى الأطفال، وبالرغم من أن نسبة المعتدين من الأطفال والمراهقين الذين يظهرون فى البرامج التليفزيونية أقل بكثير من الراشدين (١١٪ و ٨٩٪ على التوالى) فإن ويلسون وكولفين وزملاءهما (٢٠٠٢) وجدوا فى دراسة لهم أن أكثر من ١٦٠٠ من تفاعلات العنف الشخصية خلال الأسبوع تظهر بين أفراد دون سن العشرين فى التليفزيون الأمريكى، وأن معظم المعتدين هم من الأولاد، هذا ويميل الأولاد الأصغر منهم إلى التوحد معهم أو الاقتداء اللاشعورى بهم، وعلى هذا فمثل هذا الانتباه الذى يبديه الأولاد لمن هم فى سنهم على شاشة التليفزيون واعتبارهم كنماذج لهم يتوحدون معها يستلزم منا اهتماماً أكثر.

وتعتبر أيضاً الفروق فى وسائل العنف من الأمور المهمة فى الدراسة، فالأطفال الأصغر كانوا فى عدوانهم أكثر استخداماً للوسائل الطبيعية وأقل اعتماداً على الوسائل المهلكة أو المميته مما يسهل على الأطفال المشاهدين محاكاتهم، وكان المراهقون المعتدون يميلون إلى تكرار عدوانهم على الهدف نفسه مثل الراشدين المعتدين فى هذا الشأن (ويلسون وكولفين وزملاؤهما ٢٠٠٢)، ولأن تحليل الأحداث فى دراسة هؤلاء الباحثين قد تم على أساس التصرفات الفردية وليس على أساس الشخصيات، فإن الشخصيات التى اشتبكت فى عنف متكرر قد تم حصر تصرفاتها عدداً من المرات، حيث تم تمثيلها فى المشاهد التليفزيونية أكثر من اللازم، وعلاوة على ذلك فإن الشخصيات غير العدوانية لم يتم إحصاءها جيداً، لذلك لم يتم التقدير الجيد لجميع الشخصيات التليفزيونية التى مارست العنف فى دراسة هؤلاء الباحثين (ويلسون وكولفين وزملاؤهما ٢٠٠٢).

وعندما تقارن بين العنف الذى يشاهد فى البرنامج التليفزيونى الرئيسى وذلك الذى يظهر فى الكابل وفى قنوات التليفزيون المستقلة خلال الأوقات الرئيسية من اليوم والتى يكثر فيها المشاهدون ثم نستخدم النظرية المعرفية الاجتماعية لتفسيره، فإننا نجد أن الخصائص البيئية الاجتماعية التى تتم فيها مواقف العدوان يمكن أن تزيد من الآثار المؤذية لهذه المواقف (سميث وزملاؤه Smith et al ٢٠٠٢)، فملاحم الأفراد

المتورطين فى العنف ومدى جاذبيتهم للمشاهدين وبخاصة إذا ما كانوا يشاركونهم فى الخصائص الديموجرافية قد تسهل من عملية الاقتداء بهم، وربما يسبب هذا مشكلات للأطفال المشاهدين الذين قد يتعلمون من خلال الملاحظة، إلا أن هذا التعلم يتوقف إلى حد كبير على عواقب السلوك العدوانى وما يلقاه المعتدى من عقاب أو إثابة (سميث وزملاؤه، ٢٠٠٢)، ويستخلص سميث وزملاؤه من هذا أن مشاهد العنف التى تظهر خلال الأوقات الرئيسية من اليوم تتضمن عناصرها ما قد يزيد من ميل الأطفال نحو تعلم العدوان أو يقلل من هذا الميل.

وهناك أيضا إحصائيات مثيرة عن مشاهد عنف أخرى هى- مصارعة المحترفين التى تظهر على شاشات التليفزيون- قد عرضت فى دراسة استمرت عاماً فى جامعة أنديانا، وهذه المصارعة تعتبر بمثابة برنامج فج، يُمثل حرياً تعرض بواسطة الكابل، يشاهدها ما يقرب من ٥ إلى ٦ ملايين أسرة (مجلة النيوز ويك، ٢٠٠٠)، كما تشير إلى هذا «المؤسسة القومية للإعلام والأسرة» عام ٢٠٠٢، ولا تتضمن مشاهد هذه المصارعة أجساماً ضخمة تلقى ببعضها البعض فقط، بل أيضاً مئات من المشاهد الخاصة بالتصرفات البذيئة غير المهذبة، واستخدام المخدرات واللغة الوضعية، وقد نتج عن محاولة الأطفال تقليد حركات المصارعة التى شاهدها بعض حالات الوفاة المأسوية بينهم (المؤسسة القومية للإعلام والأسرة، ٢٠٠٢).

البحوث السابقة

ارتباط أم عليه Correlation or Causality :

إن كثيراً من المقالات العلمية المعاصرة والآراء الشائعة تفترض بوجود علاقة سببية بين العنف التليفزيونى والعدوان، ويرى الذين يعتقدون بوجود علاقة بين مشاهد العنف التليفزيونى والسلوك العدوانى أنه كلما تعرض الفرد لمشاهدة عنف أكثر اتجه

نحو السلوك العدوانى بشرط أن تتوافر فيه العوامل الأخرى التى قد تدفعه نحو هذا السلوك (سبيسر Spicer ١٩٩٥)، أما أولئك الذين لا يرون وجود مثل هذه العلاقة فحجتهم فى هذا أن هناك الكثير من الأفراد العادين فى مراحل العمر المتوسط وكذا الأطفال يشاهدون برامج العنف فى التلفزيون ودور السينما دون أن يظهر من أحد منهم أعمال عنف، وهم يقولون أن كثيراً من البلدان التى ظهر فيها التلفزيون منذ أكثر من ٤٠ عاماً تقل فيها أعمال العنف بشكل ملحوظ عن تلك الموجودة فى الولايات المتحدة الأمريكية (كف Cuff، ١٩٩٥)، وعلاوة على ذلك فإن معظم الأطفال يرون هذه المشاهد دون أن يتعرضوا مع نموهم لمشكلات العنف والعدوان، ومن الأفضل أن تحاول البحوث أن تحدد أى من الأطفال هم الأكثر تعرضاً لخطر الأثر السلبي من مثل هذه المشاهد (كاليب وسوند هيمر Kaliebe & Sond heimer ٢٠٠٢).

ويتفق معظم الباحثين على أن هناك ارتباطاً قوياً بين مشاهدة العنف التلفزيونى والسلوك بعدوانية، إلا أن هناك عدم اتفاق كبير بينهم فيما يتعلق بطبيعة هذه العلاقة واتجاهها ومدى استمرارها، وقد عرض الكثير من الباحثين دراسات حديثة تتضمن مدى واسعاً من طرائق البحث العلمى لتأييد الادعاء بوجود علاقة سببية بين العنف التلفزيونى والسلوك العدوانى، واقترح آخرون بوجود علاقة ما إلا أنهم توقفوا عن الإدعاء بأنها سببية، وهناك مجموعة أخرى من الباحثين تفيد بأن هذه العلاقة قد يبالغ فيها أو تتناقض بدرجة كبيرة عندما يتم ضبط متغيرات معينة.

ويدعى لونارد Leonard ١٩٩٥) مثلاً أن تأثير العنف التلفزيونى على الأطفال مبالغ فيه، وأن هذه النسب المعلنة عن كثرة مشاهد العنف قد أدت إلى الإقلال من المعروض من هذه المشاهد على بعض شبكات الإذاعات التلفزيونية مما أدى إلى فقدان البهجة والإثارة فى هذه المشاهد، ويقرر ويجمان وكنتشروتر وباردا Wiegman , Kuttschreuter and Baarda ١٩٩٢) فى دراسة لهم أن العلاقة التى أمكن لهم التوصل إليها بين مشاهدة العنف التلفزيونى والسلوك العدوانى قد اختفت كلية عندما استخدموا مقاييس أخرى راعوا فيها تحديد مستوى الذكاء والعدوان، كما وجدوا

فروقاً مثيرة بين الذكور والإناث فى ظهور السلوك العدوانى نتيجة للتعرض لمشاهدة العنف التليفزيونى ترجع إلى اختلاف الثقافات، فكانت العلاقات دالة بشكل ملحوظ بين مشاهدة العنف التليفزيونى والسلوك العدوانى لكلا من الجنسين فى الولايات المتحدة « ونوثرلاند »، وفى « فنلندا » كانت العلاقات دالة للولاد فقط، أما فى بولندا وأستراليا فلم تكن هناك علاقات تذكر لكل من الجنسين، ويرى ويجمان وزملاؤه أنه لم يكن هناك أى دليل على وجود علاقة سببية ذات اتجاهين بين السلوك العدوانى ومشاهدة العنف التليفزيونى، وقد لاحظوا أن هيزمان وأيرون Huesmann and Eron (١٩٨٦) قد فسروا هذه البيانات بطريقة مختلفة استنتجاً منها وجود ما يؤيد مثل هذه العلاقة، وقالوا بأن استنتاجات دراسة هذين الباحثين تصلح فقط بالنسبة للولايات المتحدة دون البلدان الأخرى.

وتبعاً لرأى ميوراي Murray (١٩٩٨) كانت هناك ما يزيد عن ١٠٠٠٠ دراسة عن العنف التليفزيونى خلال الـ ٥٠ سنة الماضية. وقد وصف ميوراي استراتيجيات ثلاث عريضة لدراسته، هى دراسة مدى الشيوع فى مضمون البرامج (تحليل المحتوى) ودراسات عن الارتباطات (بحوث مسحية لدراسة الارتباط الواقعى بين أنماط مشاهدة واتجاهات المشاهدين وسلوكهم) ودراسات سببية (تجارب فى المعمل ودراسات ميدانية) وقد اهتمت الدراسات الارتباطية بكيفية المشاركة فى الحوادث وليس السببية وكانت هناك من جهة أخرى دراسات ارتباطية خاصة تحاول اختبار السببية (ميوراي، ١٩٩٨) حيث كانت تجرى خلال فترات دورية متعددة.

وقد تم إجراء الكثير من الدراسات فى مواقف معملية مجهزة أو حجرات مخصصة للعب ، بحيث تكون حالات مشاهدة العنف والسلوك العدوانى وإزالة الحساسية من العدوان والإثارة قريبة من بعضها البعض ويسهل اختبارها، ولكن تظل هناك تساؤلات حول ماذا يحدث فى دراسات المواقف الطبيعية والدراسات الميدانية حيث لا تجهز معملها بهذه الكيفية وتبعاً لرأى موراي (١٩٩٨) تتفق كل من الدراسات المعملية والميدانية على اقتراح وجود علاقة ما بين مشاهدة العنف التليفزيونى وازدياد

العدوانية فى القيم والاتجاهات والسلوك، وتتضمن الأنواع الأساسية من الآثار الناتجة عن مشاهدة العنف التليفزيونى العدوان المتزايد وانعدام الحساسية من العدوان والتسامح أكثر تجاه ازدياد مستوى العدوان فى المجتمع وكذا ازدياد مشاعر الخوف عند الفرد، وهى أعراض تتضمن فكرة أنه يعيش فى عالم وضيع (mean world syndrome). وقد لاحظ موراي أن الأطفال لا يشارون كلهم من مشاهدة العنف بالدرجة نفسها، إلا أن مشاهد العنف يمكن أن تزيد من عدوانية الفرد بصفة عامة. هذا وبالرغم من كثرة البحوث فى هذا المجال فما زالت معلوماتنا قليلة عن كيفية تأثير مشاهد العنف على الأطفال، ونحن فى حاجة إلى بحوث أكثر بما فى ذلك دراسة الجوانب العصبية المرتبطة بالعنف التليفزيونى (ميوراي ١٩٩٨).

وقد ادعى باحثون آخرون (مثل: دونر ستاين وزملاؤه Donnerstein et al ١٩٩٤) أن الدراسات تظهر علاقة إيجابية بين التعرض للعنف التليفزيونى والسلوك العدوانى وذلك باستخدام أنواع مختلفة من المقاييس مع الأطفال من مراحل عمرية مختلفة، وهذا التعرض لا يزيد فقط من العنف عند الأطفال ولكنه يقلل أيضاً من سلوكهم المقبول اجتماعياً، وقد لاحظ كومستوك وسكارير Comstock and Scharrer (١٩٩٩) أن التجارب مع الأطفال تظهر الآثار التى يتعرضون لها من مشاهد العنف فى حياتهم اليومية وأيضاً فى الظروف البيئية المتغيرة، وقد استنتج كومستوك وسكارير أن قلة أو زيادة ظهور السلوك العدوانى عقب التعرض لمشاهد العنف إنما يتوقف على ازدياد أو نقصان مستوى الكف الخاص بهذا السلوك.

وقد استعرض كومستوك وسكارير (١٩٩٩) كثيراً من التجارب الميدانية والبحوث المسحية التى كانت تقيس مدى التعرض للعنف التليفزيونى والسلوك العدوانى أو المضاد للمجتمع والمتغيرات الأخرى التى يمكن أن تكون متضمنة فى هذه العملية الخاصة بالعلاقة الإيجابية بين مشاهدة العنف والعدوان، ويقول الباحثان إن نمط هذه العلاقة ثابت بصرف النظر عن نوع الدراسات المستخدمة؛ لإثباتها سواء كانت دراسات معملية أو بحوث مسحية، وسواء كان العدوان المثار مؤذياً بدرجة كبيرة أم ذا ضرر طفيف أم مترتب عنه صراع بين الأشخاص (كومستوك وسكارير، ١٩٩٩).

وفى تحليل آخر شامل ومتعمق لنتائج الدراسات والإحصائيات بحث وود وونج وشاكير Wood , Wong and Chacere (١٩٩١) فى أثر التعرض لمشاهد العنف فى وسائل الإعلام والسلوك التلقائى فى التفاعل الاجتماعى، ووجدوا أن التعرض لمشاهد العنف يرتبط بازدياد العدوانية مع الغرباء والأصدقاء وزملاء الدراسة وذلك عند مراجعتهم للنتائج الكلية، إلا أن أثر هذا التعرض على ظهور السلوك العدوانى لم يكن ثابتاً أو متسقاً عبر الدراسات، كما أن العلاقات كانت بين الأطفال الأسوياء أكثر منها بين المضطربين انفعالياً وفى المواقف العملية أكثر من المواقف الأخرى.

ويرى وود وزملاؤه Wood et al (١٩٩١) أهمية دراسة حجم تأثير العنف المشاهد على التقدير السلوكى الذى يحدث خلال التفاعل الطبيعى بين الناس، وبالإضافة إلى هذا فقد لاحظ هؤلاء الباحثون أن التعرض للعنف التليفزيونى عدداً قليلاً من المرات ربما يكون له أيضاً أثراً بسيطاً على الفرد إلا أن استمرار هذا التعرض قد يساعد فى ظروف معينة على ظهور العنف فى سلوك الفرد أثناء تفاعله الاجتماعى مع الآخرين. فتأثير العنف التليفزيونى هو تأثير تراكمى، ويقول وود وزملاؤه إن تحليلهم للدراسات الخاصة بهذا الموضوع قد أظهر وجود علاقة سببية بين العنف الذى تقدمه وسائل الإعلام والعدوان، إلا أنه لازالت هناك حاجة إلى مزيد من البحوث حول ما يتعلق باختيار المشاهد لبرامج العنف التليفزيونى والتأثير التراكمى مع الزمن للتعرض لمثل هذه البرامج.

وقد أثبتت العديد من الدراسات باستخدامها لسلسلة من التصميمات البحثية المتعددة - بما فيها من تحليل متعمق ودراسات على المواقف الطبيعية ودراسات ميدانية وبحوث تجريبية - أن هناك علاقة بين مشاهدة برامج العنف والسلوك العدوانى، ووضع بايك وكومستوك Paik and Comstock (١٩٩٤) تحليلاً حديثاً ومتعمقاً أكدوا فيه النتائج التى توصل إليها هيرولد Hearold (١٩٨٦) عن وجود علاقات موجبة بين التعرض للعنف التليفزيونى والسلوك العدوانى المضاد للمجتمع وذلك وفق ما تم

استخلاصه من نتائج سلسلة الدراسات الميدانية والتي أجريت على فترات زمنية متعاقبة، كما اتضح أيضاً أنه كلما ازداد التعرض لرؤية مشاهد العنف التليفزيونى ازدادت احتمالات الإقدام على سلوك العنف والإجرام عند بعض الأفراد.

وأجرى كومستوك وستراسبورجر Comstock, Strasburger (١٩٩٣) تحليلاً لما يقرب من ٥٠٠ دراسة تؤيد نتائجها كلها ما يفيد باحتمال ازدياد السلوك العدوانى وكذا السلوك المضاد للمجتمع عقب مشاهدة العنف التليفزيونى، وهناك أيضاً بحوث حديثة (مثل: أندرسون وبوشمان Anderson & Bushman ٢٠٠١ وبوشمان وهيوزمان Bushmann & Huesmann ٢٠٠١ وجروبييل Groebel ٢٠٠١) تقترح بوجود علاقة سببية قوية سواء كانت بين مشاهدة العنف التليفزيونى أو اللعب بالعباب الفيديو المتسمة بالعنف وبين السلوك العدوانى الحقيقى للطفل.

وقد توصل بوشمان وهيوزمان (٢٠٠١) من تحليلاتها لنتائج الدراسات إلى نتيجة مثيرة تفيد بأن العلاقة بين العنف والتليفزيونى والسلوك العدوانى أقل بدرجة بسيطة من العلاقة بين التدخين وسرطان الرئة، فكما هو الحال بالنسبة للتدخين وسرطان الرئة ليست العلاقة آلية ومستمرة بين هذين العاملين، كذلك ليست تامة وكاملة بين مشاهدة العنف التليفزيونى والسلوك العدوانى، فهناك مثلاً أفراد عدوانيين لم يشاهدوا العنف التليفزيونى، كما أن هناك أيضاً أفراداً كثيرين يشاهدون هذا العنف ولم يتحولوا إلى أفراد عدوانيين، وقد قارن بوشمان وهيوزمان أيضاً علاقة مشاهدة العنف التليفزيونى والعلاقة الخاصة بالإعلان حيث قالوا إن ليس كل فرد يشاهد الإعلان التليفزيونى سوف يشتري المنتجات المعلن عنها، إلا أن هذه الإعلانات إذا ما أثرت على فرد واحد فقط من كل ألف فرد مشاهد لاعتبر بذلك أن الإعلان ناجح، فإذا ما طبقنا هذا المنطق على العنف التليفزيونى أو الإعلامى، وتأثر بمشاهده هذا العنف ١٪ فقط من المشاهدين وأنوا بعدوانهم الآخرين فإن برنامج العنف مثلاً سوف يترتب عنه أن يصبح ١٠٠٠٠٠ فرد أكثر عدوانية من كل ١٠ ملايين شخص يشاهدون هذا البرنامج (بوشمان وهيوزمان ٢٠٠١).

ويدعى أندرسون وبوشمان Anderson, Bushman (٢٠٠١) أن كثيراً من الدراسات السابقة عن العنف التليفزيونى والسينمائية تركز على ثلاث أنماط من الدراسات: دراسات تجريبية ومستعرضة وطولية، وكان هناك اتساق فى النتائج بين هذه الأنواع الثلاثة من البحوث، وهم يقولون إن نموذجهم المقترح عن العدوان العام (General Aggression Model) مفيد لأنه يوضح كيف أن التعرض للعنف التليفزيونى يؤدي إلى تزايد العدوان والعنف عند الفرد، فالتصرف بعنف فى رأى هؤلاء الباحثين يعتمد على التعلم وتنشيط الفرد وحفزه على العنف، كما يعتمد أيضاً على وجود قوائم أو تخطيطات لتسلسل الأداءات والأحداث العدوانية فى ذاكرة الفرد لاتباعها فى سلوكه العدوانى، ويعلم العنف التليفزيونى أو الإعلامى الفرد كيف يسلك بعدوانية عن طريق عرض النماذج العدوانية التى يتوحد معها أو يقتدى بها لا شعورياً بعد أن يحتفظ فى ذاكرته بقوائم معرفية cognitive scripts لآداءاتها، كما يؤدي العنف الإعلامى أيضاً إلى إثارة الفرد مكوناً لديه حافزاً عدوانياً ويقلل من سلوكه المقبول اجتماعياً (أندرسون وبوشمان ٢٠٠١). وفى استعراض لأنماط مختلفة من الدراسات بما فيها الدراسات الطولية والبحوث المنصبة على المواقف الطبيعية والدراسات التى تعتمد على الخصائص السكانية خلال الثلاثين عاماً الأخيرة توصل بيريسين Beresin (١٩٩٩) إلى أنه يوجد دليلاً قوياً يفيد بأن تعرض الأطفال للعنف الإعلامى يعد عاملاً رئيسياً للسلوك العدوانى.

وقد توصل جروبل Groebel (٢٠٠١) إلى أن الآثار قصيرة المدى يمكن وصفها بأنها تحدث فى ظروف سببية أما الآثار طويلة الأمد فمن الأفضل وصفها بأنها تفاعلية ومتضمنة للكثير من العوامل والشروط الأخرى كى تحدث، ويرى جروبل بأن الأطفال يحاطون ببيئة تعضد فيها الأحداث الواقعية والإعلامية التصور الذى يفيد بأن العنف يعتبر طبيعياً ويتضمن شخصيات قوية تثاب عندما تقوم بعدوانها، فمعلوماتهم التى يتلقونها عن هذه الأحداث ربما تفيد بأن العدوان هو وسيلة جيدة لحل الصراعات والاحتفاظ بمركز الشخص وهيبته ويمكن أن يحدث العدوان أيضاً على سبيل المزاح،

وعلاوة على ذلك فمن المعلومات الخاطئة أيضاً اعتبار الأطفال للعدوان سلوكاً شائعاً يساعد على التغلب على إحباطهم وما يعانونه من مشكلات مقتدين في هذا بالنماذج الجذابة التي تظهر لهم على شاشات التليفزيون وتصور لهم أن العدوان أفضل طريق لحل المشكلات ويترتب عنه إثابة أكثر من الوسائل غير العدوانية.

ويقول كومستوك وسكارير (١٩٩٩) إن التساؤل الذي يتعلق بما إذا كان العنف التليفزيوني المسلى يؤثر على سلوك الطفل لازال موضع جدال، وعلاوة على ذلك فإن بيانات نتائج الدراسات الحديثة لا تشير إلى ما هو عكس ذلك وهو أن الأطفال العدوانيين هم الذين يرغبون في مشاهدة برامج العنف، ويرى كومستوك وبايك أن هناك ثلاث نظريات تقيد بأن التعرض للعنف التليفزيوني يزيد من احتمال ازدياد السلوك العدوانى والسلوك المضاد للمجتمع عند الفرد (كومستوك وسكارير ١٩٩٩)، وهذه النظريات هي:

١ - النظرية المعرفية الاجتماعية social cognitive theory : وفيها تطوير لنظرية التعلم الاجتماعى social learning theory التي تؤكد على العمليات التعليمية (من حيث الاكتساب والاداء) وأن الأفراد يعززون خصائص أو صفات معينة للآخرين، وهم يلاحظون ويفسرون آخذين في اعتبارهم المواقف والنتائج، ويقلدون السلوك الذي يعتبرونه مناسباً وفعالاً.

٢ - النظرية الترابطية الجديدة neoassociationism التي تؤكد على تخزين الأفكار والصور العقلية images واستعادتهما، وتشير هذه النظرية إلى أن تكرار عرض مشاهد العنف أمام الفرد يؤدي إلى ازدياد في أعداد وتنوع السلوك المضاد للمجتمع في الحصيلة المعرفية السابقة له وكذا ازدياد عدد العلامات والدلائل المعبرة عن السلوك المضاد للمجتمع في نظره مما يسهل من إقدامه على السلوك العدوانى.

٣ - نظرية الإثارة arousal theory وتؤكد هذه النظرية على أن العوامل الفسيولوجية تثير الفرد ويمكن أن تتحول بطريقة ما إلى سلوك عدوانى (كومستوك وسكارير ١٩٩٩).

والعوامل الاجتماعية التي تتوسط أو تقوى من تأثير العنف الإعلامى على الأطفال تتضمن المستوى الاقتصادى- الاجتماعى لأسرهم وموقف الآباء من التدخل فيما يشاهده أطفالهم، وكيفية استخدام الأطفال لوسائل الإعلام بما فيها التليفزيون، وعادة ما يكون معظم المعرضين لتأثير هذا العنف هم الأطفال من الطبقة الاقتصادية - الاجتماعية الدنيا الذين يركزون على مشاهدة التليفزيون وبخاصة برامج العنف فيه والذين ينصرف أبائهم عادة عن مناقشتهم وتوجيههم فيما يتعلق بهذه البرامج للتخفيف من أثرها عليهم (كومستوك وسكارير ١٩٩٩).

استنتاجات من الدراسات السابقة :

لا شك أن العنف التليفزيونى يلعب دوراً مهماً فى سلوك الأطفال العدوانى، والجهود التى تبذل من أجل الإقلال من مستوى العنف فى برامج التليفزيون هى فى واقع الأمر جهوداً مشكورة، ومع هذا تظل الكثير من التساؤلات قائمة فى هذا الصدد ومنها: لماذا يصادف العنف مثل هذا الإعجاب والإقبال من بعض المشاهدين؟ لماذا لا يصبح الكثير من الأطفال عدوانيين أو متسمين بالعنف بعد تعرضهم للعنف الإعلامى؟ ما هى العوامل الوسيطة أو التى تتوسط العلاقة بين مشاهد العنف التليفزيونى والسلوك العدوانى- ويقصد بها العوامل الأخرى التى يلزم أن تكون موجودة إلى جانب مشاهدة الفرد للعنف التليفزيونى- كى يحدث السلوك العدوانى؟ وما هى العوامل أو المتغيرات الأكثر أهمية فى هذه العلاقة؟ ومن هم الأطفال المعرضين أكثر من غيرهم لتأثير العنف التليفزيونى؟ وهناك عوامل يمكن أن تؤثر على سلوك الأطفال بعد تعرضهم لهذا العنف ومنها مدى السيطرة على نوعية مشاهد العنف وتكرارها ومدى استرجاعها فى خيال الطفل بعد مشاهدته لها، ومفهوم الطفل عن الواقعية المدركة ووجود الراشدين كالأبوين أو الكبار فى بيئة الطفل عند تعرضه لمشاهدة العنف وكذا العوامل الأخرى التى يمكن أن تؤثر على الاستجابة السلوكية للطفل أو المراهق من جراء تعرضه لهذه المشهد.

وتلعب المدارس والأسر والأقران أدواراً مهمة في هذا الصدد، فالأطفال يتعلمون خلال وجودهم في فناء المدرسة كيف يتم التعامل مع السلوك العدواني، وهل يغمض المعلمون أعينهم عن هذا السلوك أم أنهم يقدمون الحماية الواجبة لمن قد تعرض لهذا السلوك؟ وهل هم ينتهزون الفرصة كي يعلموا الأطفال الوسائل البديلة المعقولة لحل مشكلاتهم بدلاً من اللجوء إلى العدوان؟ وكيف تقدم النماذج المعقولة للأطفال كي يقتدوا بها، إن الآباء قد يؤدون أحياناً أدوار النماذج العدوانية لأبنائهم، أى يكون أنفسهم نماذج للعدوان حينما يعتدون على أطفالهم أو على الآخرين، ويتعلم الطفل العدوان إذا من أبويه بالقوة، ويمكن أن يكون الأقران أيضاً قدوة للطفل، كما أن إحباط^(١) الطفل الذى لا يتعلم كيف يقتدى بالآخرين فى عدوانه يمكن أن يساهم أيضاً فى احتمال ازدياد طاقته العدوانية الكامنة.

وتنتج الاستجابات المختلفة للعنف عن التنوعات فى النمو المعرفى ونمو الشخصية لدى الأطفال، وكذا تعلمهم الاجتماعى والمتغيرات الأسرية والموقفية وأسباب المشاهدة والاستخدام للتلفزيون والواقعية المدركة ومدى تعرض الأطفال للعنف الحقيقى وكمية مشاهدة التلفزيون ومستوى التوحد مع الأشخاص المعتدين الذين يظهرون على شاشاته، والعوامل الأخرى كتلك الخاصة بطبيعة مشهد العنف نفسه وفيما إذا كان الأشخاص المعتدون قد عوقبوا أم لم يعاقبوا. هذا ولكثرة العوامل المتفاعلة مع بعضها البعض كى يظهر السلوك العدوانى نتيجة لمشاهد العنف التلفزيونى يقول ساوين Sawin (١٩٩٠): «إن التعرض للعنف التلفزيونى ينتج عنه ازدياد السلوك العدوانى لدى بعض الأطفال فى بعض المواقف، إلا أنه ليست هناك أثراً مباشرة ثابتة على سلوك الأطفال الآخرين فى المواقف الأخرى (ص ١٧٥).

(١) يرى بعض الباحثين أن إحباط الطفل قد يترتب عنه العدوان وذلك تبعاً لفرض الإحباط - العدوان Frus-tration- Aggression Hypothesis الذى وضعه دولايد وزملاؤه Dollard et al عام (١٩٣٩)، وهم يرون أن تأثير الإحباط على الأطفال تراكمى، والطفل الانطوائى الذى لا يستطيع التعبير عن نفسه والتنفيس عن انفعالاته ولو باللعب مع الآخرين قد يتحول إلى طفل عدوانى عندما يتكرر إحباطه. (المترجم)

أنماط العنف Types of Violence

يرجع جزء من الصعوبة فى التوصل إلى استنتاجات نهائية فى هذا المجال من البحث عن تأثير الأطفال بمشاهد العنف التليفزيونى إلى تعريف العنف نفسه، فما يعتبر عنفاً ربما يختلف من دراسة لأخرى، وحتى وإن بدأ التساؤل الخاص بماهية العنف بسيطاً إلا أنه يثير فى الواقع الكثير من الموضوعات الأخرى المعقدة. فإذا ما افترض أحد الباحثين مثلاً أن مشاهدة العنف فى التليفزيون له آثاراً سلبية فإن كثيراً من الأمور والتعاريف يمكن أن تظهر حينئذ، حيث تبرز تساؤلات مثل: ما هو المقصود بالعنف فى التليفزيون؟ وهل يقصد بهذا العنف الذى لا مبرر له فقط؟ أم أنه يتضمن أيضاً العنف المشروع أو الذى له أسباب معقولة أو الضرورى؟ كذلك الذى يتطلب مثلاً الدفاع عن النفس؟ هل يمكن أن يضاف إلى قائمة العنف أو يستثنى منها العنف الخاص بالدفاع عن قضية عادلة أم العنف الذى يظهر فى نشرات الأخبار؟ وكيف يمكن أن يقاس العنف؟ وهل هناك مؤشر واضح عن هذا العنف مثل عدد مرات القتال فى كل نصف ساعة؟ وهل يمكن محاولة تقدير العنف اللفظى أو العنف الناتج عن الحالة المزاجية أو العنف الذى لا أساس له كما هو فى حالات الهياج والهواجس؟ وقد بدأت البحوث الأحدث فى معالجة هذا الموضوع بأسلوب أكثر وضوحاً عن ذى قبل بدراسة مختلف أنماط العنف.

وتتأثر هذه التساؤلات الخاصة بالتعاريف بمتغيرات مثل السن، فالأطفال الصغار مثلاً هم أكثر احتمالاً فى الاستجابة لمشاهد القتال التى تبدو واضحة، ولملموسة أو عيانية وبارزة بينما لا يستطيعون تمييز الأنواع الأخرى من مشاهد القتال الملتوية غير الواضحة، ولنعود مرة أخرى لمناقشة الفرض الأساسى وهو أن مشاهدة العنف فى التليفزيون لها آثاراً سلبية. كيف سوف تعرف المشاهدة، هل هى تشمل كل شىء ابتداء من النظرة السريعة إلى قضاء ساعات طويلة فى النظر إلى شاشة الجهاز؟ وهل هى تتضمن فقط المشاهد التى يختارها الطفل أم أيضاً تلك التى يختارها له الآخرون؟ وهل المشاهدة تستغرق الوقت الذى يقضيه الطفل أمام التليفزيون ويمارس فيه أنشطة

أخرى مثل أدائه للواجب المدرسى؟ وأخيراً كيف يمكن تقدير الآثار السلبية للمشاهدة؟ هل يمكن أن تتضمن هذه الآثار تسامحاً أكثر للسلوك العدوانى على الآخرين وكذا ازدياد التصرفات العدوانية من جانب المشاهد؟ وهل يشمل هذا على التغيرات التى يصعب قياسها فى الطفل المشاهد مثل ازدياد الخوف والإدراكات المشوهة للبيئة؟ وهل هذه الآثار قصيرة الأمد أم أنها طويلة الأمد؟ وما هى الآثار قصيرة الأمد وكيف تكون الآثار طويلة الأمد؟

والأمر الواضح، وهو أن التعاريف والموضوعات تختلف من باحث لآخر ومن دراسة لأخرى، ولا يصح إجراء المقارنات بين نتائج الدراسات باعتبارها متماثلة، وعلى هذا فالعبارات التى يتكرر سماعها مثل «مشاهدة العنف فى التلفزيون لها آثاراً سلبية» يمكن أن تعد غير مكتملة المعنى تماماً ما لم يكن هناك تفصيلاً وتحديداً أكثر خاص بالتعاريف والعينات الموجودة فى كل دراسة.

وقد عرف أندرسون وبوشمان (٢٠٠١) الإعلام العنيف violent media بأنه ذلك الذى يحتوى على جهود مقصودة لإيذاء الآخرين، بما فى ذلك الأشخاص الحقيقيين - كما تعبر عن هذا وسائل الإعلام فى عرضها للتلفزيونى مثلاً لأحداث العنف أو الحروب - وأفلام الكارتون، وما بين هذين النوعين من مشاهد كالأفلام السينمائية وألعاب الفيديو المعبرة عن العنف وغير ذلك، وقد عرف هؤلاء الباحثون العدوان بأنه سلوك يقصد به إيذاء فرد ما يحاول الابتعاد عن هذا الإيذاء وهم يعرفون العنف بأنه أشكال متطرفة من العدوان ، ولذلك فإن «كل العنف هو عدوان ولكن ليس كل عدوان هو عنف» (أندرسون وبوشمان ٢٠٠١، ص ٢٥٤). ويقتصر معظم الباحثين فى وصفهم للعنف عادة بأنه يتضمن إلحاق الأذى البدنى، إلا أنه لا يتضمن الإهانات اللفظية أو تهديد الآخرين أو الطبع العدوانى أو السخرية أو الأشكال الأخرى للعدوان اللفظى التى تشاهد عادة فى الكثير من البرامج والتى يمكن أن تسبب ضيقاً أو إزعاجاً للأطفال.

وتشير البحوث الأحدث إلى أهمية النظر إلى العنف ليس فقط كمفهوم عام وإنما إلى الأنماط المختلفة منه للمساعدة فى إيضاح العلاقة بين مشاهدة العنف أو ممارسة

ألعابه والاندماج الفعلى فى العدوان أو العنف فى الحياة الواقعية. وقد قارن بشانان وجنتيل ونيلسون ووالش وهنسل Buchanan, Gentile, Nelson, Walsh and Hensel (٢٠٠٢) ليس فقط العنف البدنى الذى كثيراً ما أجريت دراسات عنه، وإنما أيضاً العنف الخاص بالاتصالات الاجتماعية، أو العنف الاتصالى relational violence. ويهدد العدوان الاتصالى relational aggression علاقات أو مشاعر التقبل مثل أبعاد شخص ما من قائمة المدعويين لحضور حفل عيد ميلاد أو من فريق ما للألعاب الجماعية، إهانة وإذلال الآخرين، أو تجاهل شخص ما، أو نشر إشاعات مهنية أو وضيعة عنه، وقد ركزت معظم البحوث على العدوان البدنى الذى هو أكثر انتشاراً بين الأولاد، أما العدوان الاتصالى فهو شائع بين البنات، لذلك فلم يعرف إلا القليل عن أثر العنف التليفزيونى أو الإعلامى على سلوك البنات العدوانى (بشانان وزملاؤه Buchanan et al، ٢٠٠٢، وكريك Crick ١٩٩٦).

وتوجد علاقة معتدلة بين الأشكال البدنية من العنف وأشكال العنف الاتصالى، إلا أنه لم تقارن حتى الآن- دراسة ما- عنف الأطفال فى تلك الأشكال بالعنف الإعلامى الذى اعتابوا أن يشاهدونه (بشانان وزملاؤه ٢٠٠٢)، وقد درس أيضاً بشانان وزملاؤه الفروق فى أساليب معالجة المعلومات الاجتماعية المرتبطة بمشاهداتهم للبرامج المعبرة عن المواقف الاجتماعية، وكيف أن التعرض إلى العنف الإعلامى يمكن أن يرتبط بدوره بعزو القصد^(١)، وتبعاً لرأى بشانان وزملاؤه يميل الأطفال العدوانيون إلى التحيز فى تفسيراتهم لقصد الآخرين من تصرفاتهم، فهؤلاء الأطفال كثيراً ما يعتقدون بأن غيرهم نوايا عدائية وبخاصة فى المواقف الغامضة وحتى لو كان قصد الآخرين فيها خيراً، وعلى هذا يساهم أسلوبهم هذا فى تفسيرهم الخاطى لسلوك غيرهم فى دفعهم نحو التصرف العدوانى.

(١) العزو هو: تفسير الفرد للسلوك والمواقف الاجتماعية بفرض التعرف على نوايا الآخرين، وقواعد هذا التفسير موضحة فى نظرية العزو Attribution theory فى مجال علم النفس الاجتماعى، وهذا التفسير هو عملية ذاتية معرضة للتحيز والخطأ. وقد انصب هذا التفسير فى دراسة بشانان وزملاؤه على تفسير السلوك والمواقف كما تظهر فى الأفلام السينمائية أو المسلسلات التليفزيونية. (المترجم)

وقد أظهر كريك وجروتبتر Crick and Grotpeter (١٩٩٥) كما هو موضح فى بشانان وزملاؤه، (٢٠٠٢) أن الأطفال نوى العدوان الاتصالى يميلون أيضاً إلى إظهار تحيز عدائى فى عزوهم أو تفسيرهم لسلوك الآخرين وتصرفاتهم، إلا أن الإطار الاجتماعى الذى يتم فيه الحدث يختلف فى أهميته من طفل لآخر، فقد أظهر كريك وجروتبتر مثلاً أن التصرفات الوسيلىة كتلك الناتجة مثلاً عن تحطيم لعبة قد تعد مثيرة للاعتداء البدنى لبعض الأطفال، بينما يمكن أن تثير بعض المواقف المسببة للصراع الاتصالى- مثل عدم تلقى الطفل لدعوة فى حفل ما- السلوك العدوانى لدى الأطفال الذين يتسمون بالعدوان الاتصالى بما يتفق مع تحيز العزو العدوانى الموجود لديهم (بشانان وزملاؤه ٢٠٠٢). وتقتصر النظرية الخاصة بمعالجة المعلومات الاجتماعية Social information- processing theory أن التعرض للعنف الإعلامى يمكن أن ينشط أو يثير تكوينات معرفية تؤدى إلى تغيير ما فى كيفية معالجة الطفل للمعلومات المستقبلية بحيث يغلب عليها طابع الإثارة العدوانية ما قد يؤدى إلى ازدياد عدوانيته (بنزلى واينويك Bensely & Eenwyk ٢٠٠١ كما هو مبين فى بشانان وزملاؤه، ٢٠٠٢).

وقد درس بشانان وزملاؤه (٢٠٠٢) الأولاد والبنات من الصف الثالث والرابع والخامس وجمعوا بيانات من مصادر متنوعة، بما فى ذلك البحوث المسحية الخاصة بتقدير الزملاء وتقديرات المعلمين عن سلوك الأطفال العدوانى وسلوكهم المضاد للمجتمع، وكذا تقديرات الأطفال عن أنفسهم من حيث عاداتهم فى استخدام وسائل الإعلام بما فيها التليفزيون، كما تم قياس التحيز العدائى فى العزو (تفسيرهم للسلوك والمواقف)، وقد تم تجميع الأطفال فى مجموعات أربع كالتى: الأطفال ذوو العدوان العالى على النمطين أو النوعين من العدوان، الأطفال نوى العدوان البدنى العالى والعدوان الاتصالى المنخفض، الأطفال ذوو العدوان الاتصالى العالى وذو العدوان البدنى المنخفض، والأطفال غير العدوانيين بالمرّة. وقد وجد بشانان وزملاؤه أن الوقت المستغرق فى المشاهدة وذلك المستغرق فى ممارسة ألعاب الفيديو- لا يرتبط فقط بمدى التعرض للعنف عبر وسائل الإعلام المختلفة- وإنما يرتبط كذلك بتفضيل ألعاب العنف وظهور العدوان البدنى كما يقدر بواسطة المعلمين والزملاء. وعموماً فإن الأطفال الأكثر

تعرضاً لمشاهد العنف الإعلامية هم أيضاً أكثر تفضيلاً من غيرهم لممارسة ألعاب الفيديو العدوانية (بشانان وزملاؤه ٢٠٠٢).

وكان الأطفال المتسمون بالعدوان الاتصالي يقبلون على مشاهد العنف التلفزيوني ويمارسون ألعاب الفيديو المتسمة بالعنف أكثر من زملائهم غير العدوانيين. وكان أثر السن والجنس على مشاهد العنف واختيارها من النتائج المهمة في الدراسة. فقد اتضح مثلاً أن الأولاد كانوا يحبون مشاهد العنف أكثر من البنات، ويزداد إقبال الأطفال على مشاهد العنف الإعلامي مع ازدياد أعمارهم (بشانان وزملاؤه ٢٠٠٢). وتوجد كذلك ارتباطات كثيرة دالة بين درجات العزو العدائي أو الاعتقاد بوجود قصد عدواني من تصرفات الآخرين ومدى التعرض لمشاهد العنف، أي أن هذا يعني أن الأطفال الذين كانوا أكثر تعرضاً لمشاهدة العنف في التلفزيون أو ممارسة ألعاب الفيديو المتميزة بالعنف كانوا يميلون إلى توقع الشر في معاملاتهم مع الآخرين.

وقد أشار بشأنان (٢٠٠٢) إلى بعض التساؤلات التي تظل قائمة وهي: هل يشغل بعض الأطفال بالعدوان الاتصالي ؛ لأنه يتميز بأسلوب ملتوى كما أنه أقل لفتاً لأنظار الكبار؟ هل يتحول الأطفال ذوو العدوان الاتصالي إلى عدوان بدني أكثر؟ وقد اتضح أن النتائج ارتباطية ولا تكون اتجاهاً سببياً، كما أن الفروق بين الأطفال في درجات العدوانية كانت ترجع اختلافاتهم في مشاهدة العنف الإعلامي (بشانان وزملاؤه ٢٠٠٢)، ويقول بشأنان وزملاؤه بأنه يمكن الآن تمييز مدى خطورة العدوان الاتصالي وأثاره المحتملة المدمرة.

المتغيرات الوسيطة Intervening Variables

هناك عوامل أو متغيرات مهمة يمكن أن تساهم في تأثر الأطفال بمشاهد العنف التلفزيوني هي : مستوى نمو الطفل وجنسه، وخلفية الأسرة واتجاهاتها، وكيفية إدراك الطفل أو الطفلة للمشاهد التلفزيونية بصفة عامة وعاداته في هذه المشاهدة، ونوع وطبيعة خبرات الطفل الأخرى خلاف المشاهدة التلفزيونية، وهناك أيضاً عوامل أخرى

عادة ما تكون موجودة فى الطفل نفسه تؤدى إلى احتمال قيامه بالسلوك العدوانى تتضمن مستوى الإثارة الموجود فيه كمشاهد واستعداداته البيولوجية والسيكولوجية ؛ كى يقدم على السلوك أو الفعل العدوانى، كما أن تدعيم السلوك العدوانى أيضاً له أهمية فى الإقدام على هذا السلوك سواء كان سلوك الطفل نفسه أو سلوك القدوة الموجودة فى المشاهد التليفزيونى.

وموضح فى الأجزاء القادمة كثيراً من العوامل أو المتغيرات التى يمكن أن تساهم فى ظهور السلوك العدوانى بسبب مشاهد العنف التليفزيونى، وكذا ميكانيزمات مقترحة تترجم عن طريقها هذه المشاهد إلى سلوك عدوانى فعلى، ومن هو الذى سوف يتصرف بعدوانية نتيجة لهذه المشاهد، وموضح أيضاً بعض الآثار الأخرى التى يمكن أن تحدثها مشاهد العنف التليفزيونى خلاف ازدياد العدوانية.

المتغيرات الموجودة فى الطفل المشاهد :

مستوى النمو : يعتبر النضج المعرفى والاجتماعى فى وقت المشاهدة متغيراً مهماً فى أى علاقة بين مشاهدة العنف والسلوك العدوانى، فلأن مستوى فهم الأطفال لمحتوى المشاهد التليفزيونية وأيضاً الضوابط السلوكية عندهم غير مكتملة تماماً، لذلك فإن احتمالات تأثير مشاهد العنف عليهم أقوى بشكل ظاهر من الراشدين، وبالإضافة إلى هذا بينما يستطيع الراشدون إبعاد أنفسهم عن برامج العنف التليفزيونى فإن الأطفال الصغار يشعرون بانهماك شديد فى المشاهدة ويرون المناظر التليفزيونية وكأنها حقيقية، وهم أكثر احتمالاً لأن يقلدوا السلوك العدوانى لأنهم لا يفهمون عواقب ذلك السلوك كالأطفال الكبار أو الراشدين، وهم لا يفهمون حتى أن الموت دائم (كانون Cannon ١٩٩٥). وتعد هذه العوامل مهمة بصفة خاصة عندما ندخل فى الاعتبار أن الأطفال كثيراً ما يشاهدون برامج ليست موجهة إليهم بل المقصود بها الراشدين الحاضرين.

وتعتبر المرحلة العمرية من ٩ - ١٢ سنة مهمة من حيث حدوث تغيير فى إدراك الطفل وخبرته، فالأطفال فى هذه السن يميلون إلى مشاهدة التلفزيون أكثر وبالتالي يرون عنفاً أكثر (فان در فورت Van der Voort ١٩٨٦)، وفى سن ١٢ يصبحون أقل ميولاً لأن يروا برامج العنف بطريقة سلبية، أو أن يعتقدون بأنها حقيقية أو واقعية، ويقل اندماجهم الشديد فيها إلى ما كانوا عليه قبل هذه السن عندما كانوا يشعرون وكأنهم جزءاً منها، حيث يزداد فهمهم، ويشعرون أنهم منفصلون عنها، وبالتالي يقل خوفهم من أفلام الرعب (فان در فورت Van der Voort ١٩٨٦).

وقد قرر بايك وكومستوك Paik and Comstock (١٩٩٤) من ناحية أخرى وجود ارتباط موجب بين مشاهدة العنف التلفزيونى والسلوك المضاد للمجتمع بصرف النظر عن السن، وذلك فى دراسة له على مجموعات من الأفراد بدأت أعمارهم منذ سن الحضانة وحتى سن الرشد، وكانت مجموعة أطفال الحضانة أكثر المجموعات تأثراً وانفعالاً بمواقف العنف المشاهد ومع هذا كانت أقل قدرة من غيرها من المجموعات فى الاقتداء بهذا السلوك، وذلك بالرغم من اعتقاد هذه الفئة من الأطفال بأن العنف الذى يشاهدونه فى التلفزيون هو حقيقى وذلك خلافاً لما كان يعتقدته الراشدين المشاهدين، وقد أوصى الباحثان بضرورة إجراء الدراسات للتعرف على ما طرأ على تأثير مشاهد العنف على مجموعة الأطفال الصغار بعد فترات زمنية طويلة عندما يكبرون، لبيان تأثير هذه المشاهد على المدى الطويل عليهم، وهو ما يعرف فى علم النفس بالدراسات الطويلة. (بايك وكومستوك Paik & Comstock ١٩٩٤).

وقد وجد شابين Chapin (٢٠٠٢) فى دراسة مسحية له أجراها على ١٥٠٠ من طلاب المدارس المتوسطة والعليا أن هؤلاء الطلاب كانوا يعتقدون بأن مشاهد العنف التلفزيونى لا يمكن أن تدفعهم نحو السلوك العدوانى وليست لها تأثير على ميولهم العدوانية، ولكن كان هذا الاعتقاد يقل مع النمو ويتأثر بفكرة الواقعية المدركة عن العنف فى وسائل الإعلام، وهو تحيز تفاؤلى، كما أنه يتأثر أيضاً بمشاهدة العنف فى عالم الواقع، وقد حثُّ شابين على أهمية التثقيف الإعلامى المبكر للأطفال لإعدادهم لعالم الواقع.

وتعد التغيرات الخاصة بالنمو أيضاً مهمة فى تأثيرها على القدرات الإدراكية والمعرفية للأطفال المشاهدين للتلفزيون، فاعتماد الأطفال الصغار الأكثر على الخصائص البارزة^(١) مثلاً من المشاهد التلفيزيونية- واهتمامهم بالأسلوب العيانى فى تقييمهم للشخصية (مثال هذا: اعتبارهم أن الشخص العنيف هو الذى تكون ملامح وجهه ضخمة مخيفة بصرف النظر عن نواياه أو تصرفاته)، فتقييمهم للآخرين أو المشاهد التلفيزيونية - يمكن أن يترتب عنه أن تكون إدراكاتهم للمواقف الاجتماعية مختلفة تماماً عن إدراكات الأطفال الأكبر سناً، وتتفاعل العوامل الخاصة بالفروق فى السن مع عوامل الاختلاف فى الشخصية وأيضاً مع الوسط البيئى الذى يشاهد الطفل منه التلفزيون وكذا مع العوامل المتعلقة بمحتوى البرامج التلفيزيونية كلها مع بعضها البعض ؛ كى تؤثر فى النهاية على ما يدركه الطفل من مشاهد عنف وعلى ما سوف تكون عليه استجابته.

وفى دراسة عن استدلال الأطفال الخلقى وإدراكاتهم للعنف التلفيزيونى (كرمار وكوك Krcmar & Cooke ٢٠٠١) تم فيها اختيار مجموعتين من الأطفال عشوائياً، حيث عرض عليهم عدة مشاهد تمثل مواقف مختلفة من خلال جهاز الفيديو كليب، حيث شاهدوا فى أحد هذه المواقف عنفاً تم عقاب صاحبه عليه، وفى موقف آخر لم يعاقب الشخص المعتدى على سلوكه العنيف، وشاهدوا أيضاً عنفاً كان صاحبه قد تعرض للإثارة والإزعاج مما دفعه إلى ذلك العنف، وعنفاً آخر لم يتعرض صاحبه للإثارة وإنما أقدم على عنفه دون سبب واضح. ثم طُلب من الأطفال بعد ذلك إبداء آرائهم وأحكامهم على هذه المواقف، وفيما إذا كانوا سوف يلجأون إلى العدوان أم لا إذا ما وجدوا فى مثل هذه المواقف الصراعية المفترضة فيما بعد، فقال الأطفال الأصغر سناً بأن العنف

(١) يغلب على تفكير الأطفال من سن (٢) إلى (٧) سنوات العيانية، ويتمثل فى اهتمام الطفل بالأشياء البارزة المحسوسة بصرية كانت أم سمعية، مع صعوبة استيعابه للمفاهيم المجردة، وقد يقيم الطفل التصرف وفقاً لنتائج باعتباره شيئاً ملموساً (كتعرض الفاعل مثلاً للعقاب أو حصوله على مكافأة) بصرف النظر عن القصد منه لأن القصد غير محسوس أو معنى مجرد قد لا يدركه الطفل الصغير. (المترجم)

الذى لم يترتب عنه عقاب هو سلوك مستصوب أو صحيح عن ذلك الذى قد عوقب صاحبه، أى أن نتيجة الموقف هى التى تقرر مدى صوابه فى رأى الأطفال الأصغر باعتبارها عيانية أو محسوسة، أما الأطفال الأكبر سنًا فكانوا يميلون إلى الاعتقاد بأن العنف المترتب عن إثارة- أو الذى يقصد به صاحبه الدفاع عن نفسه أو الرد على إهانة كانت قد لحقت به- هو السلوك الأصوب عن ذلك الذى لم يصدر عن إثارة، وتتفق هذه النتيجة مع القواعد المعروفة عن مراحل النمو المعرفى للأطفال، والتى تشير إلى أن الأطفال الأكبر سنًا أكثر قدرة على أخذ النوايا أو الدوافع فى اعتبارهم عند تمييزهم لمدى صواب التصرفات، وقد توصل كركمار وكوك من هذه الدراسة إلى أن عمر الأطفال يؤثر على تفسيرهم لمواقف العنف، وهذا التفسير يتفق مع نظريات النمو الخلقى^(١).

مستوى الذكاء : لوحظ فى عدة مجموعات من الدراسات وجود علاقة بين الذكاء والعوان، وقد وجد ويجمان وزملاؤه Weigman et al (١٩٩٢) علاقة سلبية ملحوظة بين الذكاء وكل من العدوان ومشاهدة التلفيزيون، فالأطفال الذين يشاهدون كثيراً من العدوان التلفيزيونى ويسلكون أيضاً بعدوانية كانوا أقل فى ذكائهم ممن لا يسلكون بعدوانية، وقد ارتبط الذكاء فى الأولاد بمشاهدات أقل للعنف التلفيزيونى وسلوك عدوانى أقل، وكانت الارتباطات فى الاتجاه نفسه بالنسبة للبنات، ولكنها لم تكن ملحوظة (أى لم تبلغ حد الدلالة الإحصائية)، وقد لاحظ الباحثون مع هذا صعوبات فى محاولة مقارنة الدراسات المختلفة؛ لأن بعض الباحثين قاموا بقياس الذكاء عن طريق تقديرهم للتحصيل الدراسى فقط، وهذا خطأ لأن التحصيل الدراسى عامل أقل ثباتاً قد لا يتأثر كثيراً بالتلفيزيون والعوان.

وقد جمع هيوزمان وزملاؤه Huesmann and colleagues (١٩٨٧) بيانات فى فترة زمنية جاوزت ٢٢ عاماً عن العلاقة بين الوظائف العقلية والعدوانية، حيث وجدوا

(١) ومن هذه النظريات التى تربط بين النمو المعرفى والنمو الخلقى هى نظرية العالم بياجيه Biaget والذى اهتم بتقييمات الأطفال الخلفية للمواقف على أساس القصد من الفعل أو نتائجه (المترجم).

أن العدوان يتداخل مع النمو العقلي، وقد توقع هؤلاء الباحثون أن العدوان يؤدي إلى اداء عقلى أقل فى التحصيل الدراسى فى مرحلة الرشد، وقد افترض هؤلاء الباحثون أن مستوى الذكاء الأقل يزيد من احتمال تعلم الاستجابات العدوانية مبكراً، ويمكن أن تؤدي هذه الاستجابات العدوانية بدورها إلى صعوبات فى استمرار النمو العقلي، وتصبح هاتان السمتان خاصيتين ثابتتين ، وقد أفاد تقرير بأن الأطفال الذين يتوافر لديهم مهارات لغوية وتحليلية عالية، والذين هم أكثر فهماً لوجهات النظر المختلفة للآخرين يكونون عادة أقل من غيرهم ميولاً لاستخدام القوة لتحفز الآخرين أو تسخيرهم لتنفيذ رغباتهم، وهم أكثر قدرة على توقع نتائج سلوكهم، كما أنهم يتميزون بأن لديهم مدى أوسع من البدائل السلوكية للعنف (الجمعية الأمريكية لعلم النفس ١٩٩٥).

الجنس : وقد وجد باحثون آخرون أن هناك فروقاً بين الذكور والإناث فيما يتعلق بمشاهدة العنف التليفزيونى والسلوك العدوانى، وقد وجد بايك وكومستوك Paik and Comstock (١٩٩٤) مثلاً تأثيراً موجباً متسقاً ذى دلالة إحصائية للجنس، إلا أن الفروق المشيرة إلى عدوانية الأولاد أكثر من البنات- بسبب مشاهدة كل منهما للعنف التليفزيونى- كانت طفيفة وذلك فى الدراسات المسحية الأكثر واقعية، وقد قرر ليفين Livine (١٩٩٥) أن الأولاد يبدو أنهم كانوا أكثر انجذاباً إلى المشاهد العنيفة كما كانوا أكثر تهيجاً وإثارة بمشاهدتها، أما البنات فكن أكثر نفوراً وحرزاً من هذه المشاهد.

ويمكن أن تساعد التفاعلات بين أنماط العدوان والجنس على إيضاح بعض الفروق فى الجنس التى ظهرت فى الدراسة، فقد تحدث لاجير سبيتز وبيجوركويوشت Lagerspetz and Bjorkvist (١٩٩٤) عن العدوان المباشر وغير المباشر، فعرفا العدوان غير المباشر بأنه عدوان يظل فيه المعتدى غير معروف لذلك فهو يتجنب الهجوم المضاد أو استنكار الآخرين له، والأمثلة على هذا نشر الإشاعات وتدمير المكائد للشخص المعتدى عليه وغير ذلك من وسائل غير مباشرة، وقد وجد لاجير سبيتز وبيجوركويوشت أن الأولاد ينخرطون فى عدوان مباشر وبخاصة النوع البدنى منه، ولا يتم تشجيع

العدوان المباشر في البنات، وهن عادة ما يلجأن إلى العدوان غير المباشر، ويرى الباحثون أنهن قد يُسرفن أحياناً في اللجوء إلى هذا النوع من العدوان.

وتبعاً لرأى لاجير سبيتز ويجور كيوفست (١٩٩٤) يكون العدوان المباشر- سواء البدنى منه أو اللفظى- عاماً بين البنات الصغار إلا أنه يتحول في مرحلة المراهقة إلى عدوان غير مباشر. هذا ويظل الأولاد بعدوانهم المباشر في مرحلة المراهقة حيث يكتسبون مهارات اجتماعية مع نموهم فيما بعد، وقد لاحظ لاجير سبيتز ويجور كيوفست أن صداقات البنات وعلاقاتهن الاجتماعية تتسم بالتقارب والمجاملة أكثر مما هي عليه عند الأولاد مما يجعلهن يلجأن إلى العدوان غير المباشر في حالة نشوب خلاف بينهن، وقد وجد هذان الباحثان أيضاً معاملات ارتباط منخفضة بين تقديرات الذات وتقديرات الزميلات للعدوان الفردي، فالبنات المعتديات كن لا يعترفن أو حتى يدركن أنهن معتديات، وعلى هذا فالبنات كن يتعاملن مع صراعاتهن مع بعضهن البعض بطرائق أكثر سلمية من الأولاد الذين كانوا يعبرون عن عدوانهم بأساليب أقل نضجاً مستخدمين أساليب العدوان المباشر أكثر من البنات (لاجير سبيتز ويجور كيوفست ١٩٩٤).

وقد لاحظ كريك Crick (١٩٩٦) أن معظم البحوث قد تركزت حول العدوان المكشوف overt aggression الذى هو أكثر انطباقاً على الأولاد وأهملت العدوان الاتصالي الذى هو أكثر شيوعاً في البنات، علاوة على ذلك فإن كثيراً من الدراسات قد اهتمت بالسلوك السلبي أكثر من السلوك الإيجابي المقبول اجتماعياً. هذا وقد تضمنت دراسة كريك (١٩٩٦) الطولية مقاييس للعدوان الاتصالي والعدوان المكشوف والسلوك المقبول اجتماعياً والتوافق الاجتماعى، وأشارت نتائج هذه الدراسة أن الفروق بين الأفراد في العدوان المكشوف والعدوان الاتصالي كانت ثابتة مع الزمن، وقد ساهمت مقاييس العدوان الاتصالي والسلوك المقبول اجتماعياً على التنبؤ بسوء التوافق الاجتماعى للطفل، فاقتران العدوان العالى بانخفاض في السلوك المقبول اجتماعياً- كصفتين في شخص ما- يعد أمراً مشكلاً.

وقد أظهر كريك وجروتبيتير Crick and Grotpeter (١٩٩٥) أن العدوان الاتصالي هو شكل صحيح ومميز من أشكال العدوان، وهو موجود بنسبة عالية فى البنات . وعلاوة على ذلك فإنه يؤدى إلى مشكلات فى التوافق لديهن فى المستقبل مثل رفض تقبل البنات من الآخرين أو الإعراض عن مصادقتها وتعرضها أحياناً للإكتهاب والوحدة وانعزالها عن زميلاتهن اللاتى لا يتصفن بهذا النوع من العدوانية، وقد استخلص كريك وجروتبيتير أن العدوان الاتصالي هو نوع من العدوان مميز عن العدوان الصريح وهو مرتبط بجنس الشخص بدرجة كبيرة ويمدى توافقه النفسى- الاجتماعى، ولم يكن العدوان عند البنات مفهوماً بالمعنى الصحيح لدى الباحثين. حيث يرى كريك وجروتبيتير أن الدراسات الأولى فى هذا الصدد لم تميز بين الأشكال المختلفة للعدوان، ويقول هذان الباحثان أن العدوان الاتصالي يمكن أن يؤدى إلى كراهية البنات من زملائهن أو على العكس من ذلك كراهيتهن لهن. وأخيراً هناك أيضاً أطفال يتسمون بهذا النوع من العدوان يكونون محبوبين من بعض الأطفال ومكروهين من آخرين، فالطفل ذو العدوان الاتصالي يكون عادة مكروهاً ممن اعتدى عليهم ومحبوياً ممن لم يتعرض لهم ويمكن أن يظل على هذا النحو مستمراً فى تفاعله الاجتماعى معهم (كريك وجروتبيتير، ١٩٩٥).

المستويات الأولية من العدوان : وتعد مستويات الأطفال الأولية من العدوان أو ميولهم الأساسية نحوه أيضاً من العوامل المهمة التى يجب أن تؤخذ فى الاعتبار عند دراسة حالة أى طفل ما، فهذه الميول هى التى تدفع الأطفال لاختيار البرامج التى يشاهدونها فى التلفزيون أو الألعاب التى يفضلون أن يمارسونها فى الفيديو، كما أنها تساهم أيضاً فى مدى تأثير هذه المشاهد أو الألعاب التى اختاروها عليهم، وقد اقترح البعض أنه لم يوجه انتباهاً كافياً إلى عملية انتقاء البرامج أو لماذا ينتقى المشاهدون بعض الرسائل والبرامج التلفزيونية دون الأخرى (زيلمان وبريانت Zillmann & Bryant ١٩٨٥)، فبالرغم من أن المستويات العليا من المشاهدة قد تؤدى إلى سلوك عدوانى أكثر فإن الأطفال الأكثر عدوانية هم أيضاً أكثر اختياراً لبرامج العنف التلفزيونى (أيرون Eron ١٩٨٢ فريدرش كوفر وهستن Friedrich- Cofer & Huston ١٩٨٦).

وهيوزمان Huesmann ١٩٨٦ وهيوزمان وإيرون وزملاؤهما Huesmann, Eron et al (١٩٨٤)، فهذا الاستعداد العدوانى هو الذى يحدد ما يفضلونه من البرامج واختيارهم للعنف التليفزيونى (زيلمان وبريانت ١٩٨٥).

وقد استخدمت جونستون Johnston (١٩٩٥) نموذج الاستخدامات والإشباعات uses and gratifications model لدراسة دوافع المراهقين نحو مشاهدة أفلام الرعب، وقد وجدت الباحثة أن دوافعهم لمشاهدة أفلام المبارزة مثلاً تختلف تبعاً لاختلاف الأنواع التى يفضلون مشاهدتها من هذه الأفلام ودرجة تأثرهم بها، ومدى توحدهم^(١) مع شخصيات أبطالها، وأيضاً باختلاف سماتهم الشخصية، وقد ناقشت جونستون دوافع أربعة موجودة فى المراهقين توجههم نحو مشاهدة هذه الأفلام، وهى تعكس خبرات انفعالية ومعرفية مختلفة فى استجاباتهم لمشاهد العنف، وهذه الدوافع هى: الرغبة فى مشاهدة الطعنات والمشاهدة بقصد البحث عن الإثارة والمشاهدة الحرة والمشاهدة المركزة على المشكلة المرتبطة بقصة الفيلم، وترتبط كل من هذه الأنواع الأربعة من المشاهدة بمستويات مختلفة من التعاطف مع أبطال الفيلم المعروض وبآثار انفعالية إيجابية وسلبية وحُب المغامرة والتوحد أحياناً مع الضحية أو القاتل، وهكذا يبدو واضحاً أن مثل هذا التمييز بين المشاهدين للعنف يمكن أن يلقي الضوء على الآثار المختلفة للعنف التليفزيونى على المشاهدين الأطفال والمراهقين^(٢).

وفى دراسة طويلة لهيوزمان وإيرون وزملائهما (١٩٨٤) استمرت أكثر من ٢٢ عاماً جمعوا فيها بيانات عن مدى الميول العدوانية لأكثر من ٦٠٠ طفل وأبائهم، وقد اتضح من نتائج هذه الدراسة أن الأطفال الذين كانوا أكثر من غيرهم عدوانية فى سن ٨ سنوات ظلوا كذلك فى سن ٣٠ سنة، حيث كانوا أكثر عدوانية من غيرهم فى هذه السن، وهكذا قد تستمر الميول العدوانية الشديدة أحياناً مع نمو الطفل وإلى مرحلة الرشد.

(١) تقمصهم أو تقليدём اللاشعورى للشخصية character identification التى يتميز بها البطل. (المترجم)

(٢) باعتبار أن هذه الآثار تتوقف على الدوافع من المشاهدة كما هو موضح فيما سبق. (المترجم)

وفى دراسة أخرى تبين أن الأولاد الصغار الذين شاهدوا العنف التلفزيونى وتوحدوا مع الشخصيات العدوانية فى التلفزيون ظلوا هكذا لمدة عامين أكثر عدوانية من غيرهم بسبب هذه المشاهدات، بصرف النظر عن اتجاهاتهم العدوانية قبل المشاهدة، ويرى كثير من الباحثين أن درجة توحد الطفل (أو تقليده اللاشعورى) مع الشخصيات العدوانية التلفزيونية يعادل - من حيث أهميته فى رسوخ السلوك العدوانى لديه - كمية مشاهدته للعنف التلفزيونى (هيرزمان ١٩٨٦).

متغيرات المشاهدة :

الواقعية المدركة Perceived Reality : أجرت هيرولد Hearold (١٩٨٦) تحليلاً متعمقاً ارتكز على بيانات جمعت مما يزيد على ١٠٠.٠٠٠ فرد، تضمنت العديد من المقارنات والتجارب العملية والدراسات المسحية والميدانية فى كل من مجالى علم النفس والاتصالات، وكان مما توصلت إليه ما يتعلق بمدى تمييز واقعية المشاهد التلفزيونية والتي تعد عاملاً مهماً على الأقل بالنسبة للمشاهدين الأكبر سناً، أى من الأطفال الكبار أو المراهقين أو الشباب، حيث يمكن لهؤلاء المشاهدين الكبار التمييز بسهولة بين الواقع والخيال بخلاف الأطفال الذين لا يستطيعون ذلك عادة. وإذا لم تؤخذ هذه الفروق الخاصة بالنمو فى الاعتبار فإن كثيراً من النتائج التى تم التوصل إليها سوف يكون هناك خطأ فى تفسيرها، ويلاحظ أن قدرات أطفال ما قبل المدرسة على التمييز بين الواقع والخيال تعتبر مهمة فى هذا الصدد؛ لأنهم أكثر الأطفال رؤية لمشاهد الرسوم المتحركة بما فيها تلك التى تتصف بالعنف.

وقد لاحظ بعض الباحثين أن هناك أثراً تدعيمياً كبيراً للعنف المبرر وبخاصة ذلك الذى يكثر عرضه فى أفلام التلفزيون والسينما، وهو عنف له أبطال معروفون عادة لدى الأطفال والمراهقين، (كومستوك وستراسبورجر Comstock & Strasburger ١٩٩٣). وللعنف المبرر أسباب خلقية تدفع البطل إلى الإقدام عليه كالدفاع عن النفس أو إنقاذ الضحايا من المعتدين الأشرار، وقد درس كركمار وكالكينبرج Krcmar and Valkenburg (١٩٩٩)

حالة ١٥٦ طفل تراوحت أعمارهم بين ٦ و١٢ سنة عرضوهم لمشاهدة عنف خيالى Fantasy violence وعنف واقعى realistic violence، ثم طلب من هؤلاء الأطفال بعد ذلك إصدار تقييماتهم الخلقية للعنف المبرر والعنف غير المبرر، وقد اتضح أن الأطفال الذين كانوا قد تعرضوا لمشاهد عنف خيالى أكثر كانوا يميلون إلى الاعتقاد بأن العنف المبرر هو أقل خطأً، بينما كان الأطفال الذين شاهدوا عنفاً واقعياً أكثر يميلون إلى الاعتقاد بأن العنف المبرر هو أكثر خطأً. وقد استخدم الأطفال من كل من المجموعتين مراحل أقل تقدماً فى أحكامهم الخلقية عندما نوقشوا فى هذه الأحكام، ويقول كركمار وقالكنبيرج إن العنف الذى يتم بواسطة أبطال عادة ما تكون عواقبه السلبية قليلة ولذلك فهم يعجبون به مما يقلل من تعاطفهم مع ضحاياه.

وقد اقترح كركمار وقالكنبيرج (١٩٩٩) أن النتائج الخاصة بالعنف الخيالى والعنف المبرر- والتي تجاوز فيها الأطفال إلى حد ما عن الأخطاء فى العنف المبرر- ترجع إلى أن الأطفال بعد أن شاهدوا البرامج الخيالية- مثل أفلام السوبرمان وأفلام باور رانجرز تيوربو Power Rangers Turbo- كانوا قد أعجبوا بأبطالها وتوحدوا معهم، ولم يعجبهم تصرف الشخصية المعادية للبطل فى هذه الأفلام، وهى شخصية النذل أو الوغد التى يتعرض صاحبها عادة لعقاب البطل فى النهاية، فهم يعتقدون بأن العنف هو التصرف الجيد (كركمار وقالكنبيرج (١٩٩٩)، وفى تحليل متعمق لأكثر من ٢٠٠ دراسة (بايك وكومستوك Paik & Comstock ١٩٩٤) اكتشفا فيه أن العنف التليفزيونى له آثار أقوى على العدوان عندما يصور بأنه مبرر أو سلوك يقرره المجتمع، ومثال هذا ما يراه هيرولد Hearold (١٩٨٦) عند عرض مشاهد الجنود المنتصرين أو قمع رجال الشرطة لأحداث الشغب، وهذا عنف حقيقى له أسباب معقولة تبرره، يصحبه إثابة دون عواقب سلبية.

ومن المعروف أن العنف الذى يشاهد يومياً فى الأخبار يمكن أن يؤثر فى المشاهدين، إلا أن أوكيف وريدناش O'Keefe Reid- Nash (١٩٨٧) لم يجدوا علاقة عامة بين مشاهد الجريمة الممثلة فى التليفزيون والخوف كذلك الموجودة فى الأخبار، وربما يرجع هذا إلى أن المشاهدين يفهمون بوضوح أن الأخبار تمثل مشاهد حقيقية.

ما هو تأثير هذه المشاهد على الأطفال؟ إن الأطفال الصغار الذين يجدون صعوبة في التمييز بين الواقع والخيال لن يستطيعوا التمييز بسهولة بين الأخبار ومشاهد الجريمة الممتلئة في التلفزيون، فالخوف الذي يمكن أن يستثار بواسطة هذين المشهدين قد يكون متساوياً على أى حال، وعلاوة على ذلك فإن عدم قدرتهم على تفهم الأبعاد الخفية من المعلومات، كالمكائد السياسية مثلاً أو التعقيدات اللغوية، وجوانب أخرى كثيرة من المشاهد التي يرونها، كل هذا يؤدي إلى تفسيرهم لهذه المشاهد تفسيراً يختلف عن تفسير الأطفال الكبار أو الراشدين، هذا بالإضافة إلى أن عدم قدرة الأطفال الأصغر على التمييز بين الأخبار والخيال وعدم فهمهم لبعض الأساليب الفنية مثل إعادة عرض بعض مشاهد العنف كتكرار عرض هجمات ٩/١١ مما سبب فزعاً لبعضهم واعتقدوا أنها لازالت مستمرة.

وعلى هذا فمدى واقعية العنف وإدراك الطفل له كشئ له مبررات معقولة ومستوى توحده مع المعتدى، ومهاراته الإدراكية والمعرفية عوامل كلها تحدد أثر مشاهد العنف على الطفل.

كمية المشاهد : بالرغم من اعتقاد الكثيرين بأهمية تكرار التعرض لمشاهد العنف كى يظهر السلوك العدوانى لدى الطفل فإنه ليست هناك إجابات حتى الآن تحدد نوع الارتباط بين هذا التكرار والسلوك العدوانى عند الطفل، فقد اقترح لين وزملاؤه (١٩٨٩) أن الوقت الذى يقضيه الطفل فى مشاهدة العنف التلفزيونى أقل أهمية فى ظهور السلوك العدوانى المتأخر عنده بعد نموه من استعداداته الوراثية الموجودة فى الجينات، وهم يقولون إنه من المهم دراسة ردود الأفعال التى تظهر على الفرد وقت مشاهدته للعنف التلفزيونى بملاحظة مثلاً مدى استمتاعه ونوع وشدة انفعالاته بما يشاهده ؛ لأن هذه الأمور أكثر أهمية من مجرد حساب الوقت الذى يقضيه فى هذه المشاهد، وقد اتضح فى دراسات أخرى (سنجر وزملاؤه Singer et al ١٩٩٩) أن التعرض لمشاهد العنف ومدى إشراف الأبوين على أطفالهما هما عامان مهمان فى تفسير سلوك العنف عند الأطفال، هذا بالرغم أن الساعات التى يقضيها الطفل فى مشاهدة التلفزيون وتقضيله لمشاهد العنف قد ارتبطا أيضاً إيجابياً بسلوك الأطفال العدوانى.

خلفية الأسرة : وتعتبر اتجاهات الأسرة نحو العدوان عاملاً أو متغيراً يلعب دوراً مهماً في تأثير العنف التليفزيوني على الطفل، فتأثير الأبوين من حيث كونهما نموذجاً للعدوان يقتدى به الطفل، وعقابهما والنظام الذي يختارانه لتنشئة الطفل- وكذا اتجاهاتهما بصفة عامة نحو العدوان ونحو الطفل - كلها أمور لها أهميتها في سلوك الطفل العدواني بسبب مشاهد العنف التليفزيوني، وقد لاحظ كثير من الباحثين أن هناك علاقة بين أساليب الأبوين في تنشئة الأطفال والعدوانية عند هؤلاء الأطفال، فقد اتضح أن الأطفال في المجموعات المتسمة بدرجة عالية من العدوانية هم أكثر احتمالاً لأن يكونوا قد تعرضوا لأساليب تربية تقوم على التسلط والقوة، كما أن العقاب البدني الشديد للأطفال يؤدي إلى سلوك عدواني في مرحلة الشباب، وقد وجد ويجمان وزملاؤه Wiegman et al (١٩٩٢)، كذلك أن أسلوب الأبوين في عقاب الأطفال يتعلمه الأطفال أنفسهم في سلوكهم العدواني ضد غيرهم.

وقد لاحظ آخرون وجود علاقة بين اتجاهات الأبوين تجاه التليفزيون بصفة عامة ونحو العنف بصفة خاصة والعدوانية في الأطفال ، وأظهر الأطفال ذور الآباء الأقل اهتماماً بالعنف التليفزيوني ميولاً أقوى للعنف، وكانوا أقل احتمالاً لأن يتعلموا مهارات المشاهدة الناقدة (فان در فورت ١٩٨٦) كما اقترح ميساريس Messaris (١٩٨٦) أن الأطفال لا يقلدون مشاهد التليفزيون في بعض الأحيان ما لم يشجعهم الآخرون على ذلك بقصد أو بدون قصد، ويقول هذا الباحث إن تشجيع الأبوين للطفل أو عدم تشجيعهما له يمكن أن يكون عاملاً حاسماً فيما إذا كان الطفل سوف يقلد المشهد بعد رؤيته له في التليفزيون أو لا يقلده وذلك بصرف النظر عن أي تدخل آخر من الأبوين أثناء مشاهدة الطفل للتليفزيون.

هذا ويعتبر المستوى الاقتصادي- الاجتماعي عاملاً تفاعلياً آخر له أهميته في ظهور السلوك العدواني بسبب مشاهد العنف التليفزيوني، لأن هذا السلوك- كما يرى كثيراً من علماء النفس- لا ينتج عن عامل واحد فقط بل هو محصلة لتفاعل العديد من العوامل بعضها بيولوجي والآخر سيكولوجي وهناك ما هو اجتماعي، وقد وجد فان در

فورت (١٩٨٦) أن الأطفال الذين ينتمون إلى المستويات الاقتصادية- الاجتماعية الأقل لا تزداد عندهم ساعات المشاهدة التلفزيونية لبرامج العنف فقط وإنما يظهرون استمتاعاً واستحساناً أكثر لهذه المشاهد، ويتوحدون أكثر بالشخصيات العدوانية التي يشاهدونها، وهؤلاء الأطفال يكونون عادة أكثر من غيرهم انخفاضاً في مستوى تحصيلهم الدراسي، ومنهم من يتركون لفترات طويلة أمام جهاز التلفزيون بمفردهم العناية بالأطفال الرضع أثناء غياب آبائهم لوجودهم بالعمل (شير Scheer ١٩٩٥).

التفسيرات السببية Causal Explanations

بالرغم من أن هناك اتفاقاً كبيراً على أن الارتباط موجود بين مشاهدة العنف التلفزيوني والسلوك العدوانى- وبخاصة فى الدراسات المعملية قصيرة الأمد- فإن الاتفاق قليل بدرجة كبيرة حول طبيعة هذا الارتباط وأسبابه، وقد قدمت عدة نماذج إيضاحية فى محاولة لفهم هذه العلاقة أكثر.

التعلم بالقدوة : Modeling

كانت العلاقة بين العنف التلفزيوني والسلوك العدوانى غالباً ما تعزى إلى التعلم بالقنوة أو التعلم الاجتماعى باعتباره العامل المسئول عن ذلك أو المتغير الوسيط، ولعل من أبرز الأمثلة المعبرة عن هذا التعلم بالقنوة، هو جريمة قتل حديثة فى كاليفورنيا لفتت إليها الأنظار عندما أكد مراقب عمره ١٥ سنة وأخوه الذى عمره ٢٠ سنة بأنهما قد قتلا أمهما وقطعوا أطرافها قبل إغراق جثتها فى المياه كما شاهدوا هذا فى فيلم السوبرانوس The Sopranos، وكان من نتائج الدراسات المؤيدة بشدة لعملية اقتداء الأطفال بالسلوك العدوانى الذى يرونه فى مشاهد العنف التلفزيونى هو الازدياد الملحوظ فى هذا السلوك بين الأطفال فى مدينة ما- بدنياً كان أم لفظياً- عقب ظهور التلفزيون فى هذه المدينة (جوى وزملاؤه Joy et al ١٩٨٦)، وقد ظهرت هذه الزيادات

واستمرت عامين- ليس فقط فى الأطفال الذين كانوا عدوانيين أساساً- وإنما أيضاً فى الأطفال غير العدوانيين بشكل واضح.

وقد لاحظ كومستوك وبايك Comestok & Paik (١٩٩١) أن الدراسات مع الأطفال الصغار- مثل دراسة باندورا Bandura (١٩٦٧) مع لعبة بوبو دول Bobo Doll- يمكن اعتبارها تتميز بمستوى عال من الصدق؛ لأن هؤلاء الأطفال ربما يعتقدون أن الموقف التجريبي هو موقف طبيعى وتصدر بالتالى استجاباتهم خالية من التصنع، كما أن هناك أيضاً الكثير من الدراسات فى رأى هذين الباحثين يمكن اعتبارها محايدة وعلى مستوى عال من الصدق، وهى تلك الدراسات التى أجريت على مجتمعات قبل وبعد استخدام التليفزيون فيها، حيث لوحظ ازدياد السلوك العدوانى بعد إدخال هذا الجهاز فيها ومنها دراسات وليامز Williams (١٩٨٦) .

ومن جهة أخرى ليس كل الأطفال الذين يشاهدون العنف يُصبحون عدوانيين، كما أن نظرية التعلم الاجتماعى أو النظرية المعرفية الاجتماعية لا يوضحان لماذا يبدو بعض الأطفال مهتمين بالعنف التليفزيونى ويستمتعون به ويتأثرون كثيراً به، وقد وجد ويجمان وزملاؤه (١٩٩٢) أنه فى المواقف المعتادة لمشاهدة البرامج التليفزيونية أن الأطفال معرضون لبرامج العنف، وأيضاً لبرامج اللا عنف أو تلك المؤيدة لحسن العلاقات الاجتماعية، وأنه لا يمكن الفصل فى الحالات العادية عن تأثير المشاهدة التليفزيونية بين هذين النوعين ، فالأطفال الذين قد شاهدوا كثيراً من نماذج السلوك المقبول اجتماعياً شاهدوا كذلك كثيراً من نماذج السلوك العدوانى، ولم يجد ويجمان وزملاؤه دليلاً يوضح أن هذين النمطين من النماذج التليفزيونية يؤثران على سلوك الأطفال العدوانى أو سلوكهم المقبول اجتماعياً كما لم يجد هؤلاء الباحثون أطفالاً يشاهدون فى الأغلب برامج عنف فقط، ويسبب هذا الاختلاط فى المشاهد فإن أثر برامج العنف لا يمكن فصله عن الآثار الناتجة عن برامج التليفزيون الأخرى.

وهناك عوامل أخرى خاصة بمواقف العنف تشجع الأطفال على تركيز انتباههم نحوها منها جاذبية المعتدى، فهم يميلون إلى التوحد مع المعتدين الذين يجتذبونهم

ويقلدونهم أكثر من تقليدهم للمعتدين غير الجذابين (بانورا Bandura ١٩٨٦). كما أن التشابه بين المشاهدين والشخص المعتدى في المشهد التلفزيوني في الجنس والسن والخلفية الاجتماعية والخصائص الشخصية وغير ذلك يساعد على ازدياد جاذبية هذا المعتدى في نظر المشاهدين وبالتالي توحدهم معه كنموذج (سميث وزملاؤه Smith et al ٢٠٠٢).

ويرى كومستوك وسكارير (١٩٩٩) وكومستوك وبايك (١٩٩١) أن هناك عوامل أربعة تزيد من آثار مشاهد العنف في التلفزيون أو غيره من وسائل الإعلام على الأطفال وبالتالي تزيد أيضاً من فرص ازدياد عدوانهم وكذا سلوكهم المضاد للمجتمع، وتتعلق الثلاثة الأولى منها بهذه المشاهد نفسها أما الأخير فهو متعلق بالطفل المشاهد نفسه، والعامل الأول من هذه العوامل هو الفاعلية، ويقصد بها مدى فاعلية السلوك العدوانى الذى شاهده الطفل فى التلفزيون فى تنفيذ أهدافه، وفيما إذا كان قد كوفئ أم عوقب، والعامل الثانى هو المعيارية وتتعلق بمدى إمكانية تبرير العدوان، وفيما إذا كانت له عواقب، وما هى وهل كان يقصد به الإيذاء، وما هى أسبابه، والعامل الثالث هو الملائمة، (أى مدى ملائمة السلوك العدوانى للطفل المشاهد، ومدى شيوع هذا العدوان ومظاهر ما يحدث فى الحياة الواقعية، نقص الجانب الفكاهى والهزلى فيه). أما العامل الرابع المتعلق بشخصية الطفل المشاهد نفسه فهو مدى قابلية الطفل للتأثر (مثال هذا: استعدادة للتصرف بعدوانية، وحالته الانفعالية كالسرور والإحباط والغضب). وتتضمن العوامل التى قد تسهل من عملية اقتداء الطفل بالنموذج العدوانى توحدته بالمعتدى وتبرير العدوان بأسباب معقولة لدى الطفل، والمكافأة المترتبة عنه أو الإثابة، وما يوجد فيه من مظاهر مشابهة لما يحدث فى الحياة الواقعية (بايك وكومستوك ١٩٩٤).

وتعد مشاهد الإثابات أو العقاب وكذا عواقب سلوك العنف من أهم العوامل التى تساعد المشاهدين على تفسير مشاهد العنف وتقييمها (سميث وزملاؤه Smith et al ٢٠٠٢ ويليس وستراسبورجر Willis & Strasburger ١٩٩٨) إلا أن هذه المشاهد قد لا تتضمن كل هذه العوامل، كما أن بعض الدراسات قد أظهرت كيف أن العواقب

السلبية قلما تظهر لدى المشاهدين، وعرض عواقب مشاهد العنف يذكر المشاهدون دائماً بخطورة الآثار المرتبطة بالعدوان البدني وينشط من ميكانيزمات كف هذا العدوان بتعاطفهم مع الضحية مما يساعد على الإقلال من مخاطرة القيام به، وإذا لم تظهر العواقب السلبية المترتبة عن هذا العدوان بما فيها من إصابات وخسائر فى الأرواح فلن تحدث هناك ردود فعلية لكف هذا السلوك، ويزداد بالتالى احتمال القيام به، ويقول سميث وزملاؤه (٢٠٠٢) إن تكرار عرض العدوان البدني أمام بعض الأطفال ربما يساعد على تعلمهم له بالملاحظة إلا أن مشاهدة عواقبه طويلة الأمد يساعد على ازدياد عوامل الكف ضده، وتنمية قوائم معرفية غير عنيفة لسلسلة من الأداءات والأحداث تقلل من مخاطر الإقدام على العنف (سميث وزملاؤه ٢٠٠٢).

إن التعرض المتكرر لمشاهد العنف يمكن أن يعتبر بمثابة مراجعة عقلية أو تكرار معرفي *cognitive rehearsal* لتثبيت هذه المشاهد بتفاصيلها فى ذاكرة الفرد مما يقوى ويدعم فى القوائم المعرفية العدوانية *aggressive cognitive scripts* لسلسلة الأداءات والأحداث عنده (سميث وزملاؤه ٢٠٠٢)، مما يؤدي إلى احتمال إقدامه على العنف فى مواقف مشابهة إلا أن هذا متوقف أيضاً على وجود مهارات بدنية وعوامل أخرى (باندورا Bandura ١٩٩٤). إن تقليد العنف بواسطة المشاهدين الصغار يمكن أن يحدث إذا ما تم فى المشاهد التليفزيونية بوسائل طبيعية كالرفس والضرب بالأيدي، لهذا أيضاً فنمط العنف الذى يظهر فى هذه المشاهد يتوقف تقليده على مدى المهارات الموجودة لدى المشاهد ونوع استجاباته وكذا احتمال قيامه بتقليده.

فإذا ما شاهد طفل ما مُحبط بشدة فى تفاعلاته الاجتماعية قدراً كبيراً من العنف التليفزيوني- ولم تكن معلوماته التى يتلقاها عن نبذ العدوان كحل لهذه المشكلات الاجتماعية غير كافية كى تساعده على كف عدوانه- فإن ذلك الطفل سوف يقلد ما قد شاهده، وقد يكون هناك طفلاً آخر يعانى من القدر نفسه من الإحباط، ومشكلة سوء التفاعل الاجتماعى وتعرض القدر نفسه من مشاهد العدوان، إلا أنه كان قد تعلم استراتيجيات بديلة من أبويه أو أقرانه للتعامل مع الإحباط- أو لم يلق

تشجيعاً على تقليد النماذج العدوانية التي يراها فى مشاهد العنف التليفزيونى- هذا الطفل لن يقلد النماذج التي يراها فى هذه المشاهد.

وتفترض النظرية المعرفية الاجتماعية أيضاً أن رؤية أنماط معينة من مشاهد العنف يمكن أن تضعف من القيود المفروضة مسبقاً على السلوك المتعلم (باندورا ١٩٨٦، ١٩٩٤) وتعرف هذه العملية بأنها مضادة للكف، ويرى باندورا (١٩٩٤) أن الناس يحجمون عن الانخراط فى السلوك العدوانى؛ لتجنب إما النقد الاجتماعى وما قد يتضمنه من عقاب أو لوم الفرد لنفسه ومشاعر الذنب والخزى، إلا أن تكرار تقديم مشاهد العنف فى وسائل الإعلام كالتليفزيون أو ألعاب الفيديو يمكن أن يؤدي إلى إضعاف عوامل الكف التي تحول دون إقدام الطفل على سلوكه العدوانى وتجعل عدوانه أكثر احتمالاً.

وأخيراً فإن وجود طابع الفكاهة فى مشهد العنف يمكن أن يؤثر على هذه القيود الاجتماعية أو النفسية ضد العنف، حيث يتضمن هذا المشهد عادة السخرية من ضحايا العنف والإقلال من قيمتهم، ويقلل هذا من درجة تعاطف الأطفال مع الضحايا ومن عوامل كف السلوك العدوانى مع أمثالهم (باندورا، ١٩٩٠)، فهذه المشاهد تتجه نحو إظهار تفاهة عواقب العنف مما يزيد من احتمال الإقدام على العدوان (سميث وزملاؤه ٢٠٠٢).

النظرية المعرفية عن الارتباطات الجديدة Cognitive Neo-associationist Theory :

أكد بير كويتز Berkowitz (١٩٨٦) فى نظريته عن الارتباطات الجديدة أن مشاهدة العدوان لا تؤدي إلى كف ضوابط السلوك العدوانى عند المشاهدين، وعندما يكون هناك تأييداً أو استحساناً للعدوان يزداد عدم الكف هذا ويصبح ظهور العدوان أكثر احتمالاً، بالرغم من أن هذا السلوك العدوانى الذى يظهر قد لا يشابه بالضرورة ما تم رؤيته فى التليفزيون من تصرفات عدوانية (بير كويتز ١٩٨٦).

ويقول بير كويتز (١٩٨٦) إنه حتى المثيرات المحايدة (التي ليس من شأنها أن تثير في الفرد أو حتى في غيره سلوكاً عدوانياً) قد تظهر سلوكاً عدوانياً عند الفرد متى ارتبطت في عقله بظروف أو أحداث بغیضة عنده، ويقصد بذلك أن هذه المثيرات المحايدة قد تثير مشاعر إحباط وانفعالات سلبية تسبب ميولاً عدوانية عند الفرد تهیء لظهور سلوك عدواني، كما أن التعليقات التي يسمعها الطفل عن مشاهد العنف التليفزيونی فيما بعد قد تؤدي إلى تذكره لها وبالأفكار والمفاهيم العدوانية المرتبطة بها من خلال نظام تذكر المفاهيم ذات المعانی المرتبطة ببعضها concepts semantically related (بيوركويتز ١٩٨٦ وبيوركويتز وروجرز Berkowitz & Rogers ١٩٨٦).

وقد لاحظ بير كويتز وروجرز (١٩٨٦) أيضاً دور ما يعرف بالآثر المنشط priming effect أو تزايد احتمال تنشيط المفهوم أو العناصر الفكرية المرتبطة بالعنف عندما تُستدعى أو يتذكرها الشخص عدداً من المرات، وعلاوة على ذلك فإن مشاهدة العنف يمكنها تنشيط الأفكار المرتبطة به وكذا استدعاء أى أفكار عنف أخرى مخزونة في ذاكرة الفرد بطريقة تلقائية ولا إرادية، يساعد على هذا التعليقات المؤيدة لذلك العنف أثناء المشاهدة (بيوركويتز ١٩٨٦).

نظرية قائمة الآداءات والأحداث : Script Theory

وتتكون هذه القائمة في ذاكرة الفرد لسلسلة من الحركات أو التصرفات التي يؤديها، وكذا الأحداث التي يتوقعها في موقف معين نتيجة لخبراته ومشاهداته^(١) ، وتساعد خبرات الحياة الواقعية التي يمر بها الأطفال أيضاً على تحديد تأثير التليفزيون عليهم في هذا الصدد، ومع هذا فكثير من الأطفال الذين يشاهدون

(١) قد يحتفظ بعض الأطفال في ذكاراتهم بقوائم معينة لتصرفات عدوانية عندما تتطلب ظروفهم الإقدام عليها مثل اللكم أو المصارعة أو السباب أو غير ذلك، وتتكون هذه القوائم من تفاعلهم الاجتماعي مع الآخرين أو مشاهداتهم لهم، أى من خبراتهم الواقعية في بيئاتهم، ومع هذا فهذه القوائم كثيراً ما تكتسب من مشاهداتهم لأفلام العنف التليفزيونية. (المترجم)

التليفزيون قد تكون خبراتهم عن العنف قليلة في بادئ الأمر، ولكن مع كثرة جلوسهم أمامه ومشاهداتهم للعنف يكونون قوائم نمطية للأداءات والأحداث تزداد قوة ورسوخاً مع استمرار المشاهدة، وإذا ما تم اكتساب هذه القوائم خلال مرحلة الطفولة المبكرة - وهي فترة حساسة بالنسبة للطفل يكون فيها قوائم معرفية عديدة تساعده على التفاعل مع بيئته بصفة عامة - فإن هذه القوائم الخاصة بالعدوان تساعد على السلوك العدواني (هيوزمان Huesmann ١٩٨٦، ١٩٨٨). وتصبح هذه العمليات آلية مع نمو الأطفال ونضجهم وأكثر مقاومة على التغيير مع تكرارهم لها وتصرفهم بموجبها (هيوزمان وميلر Huesmann & Miller ١٩٩٤).

وقد اقترح هيوزمان وإيرون (١٩٨٦) أن الأطفال يختزنون في ذاكراتهم حلولاً عدوانية لبعض ما يمكن أن يعترضهم من مشكلات أو إحباطات يستخدمونها في توجيه سلوكهم، وهؤلاء الأطفال الذين يشاهدون كثيراً من العنف أو العدوان هم الأكثر احتمالاً؛ لتكوين قوائم معرفية لسلسلة من الأداءات والأحداث المتوقعة والتي يترتب عنها إقدامهم على العنف كحل للكثير من مشكلاتهم، وقد يسترجعون أحياناً هذه القوائم كذلك كعدوان متخيل، وعلاوة على ذلك فكلما استرجع الطفل في خياله مثل هذه القوائم المعرفية العدوانية النمطية ازداد ميوله لهذا الاسترجاع وازداد تبعاً لذلك سلوكه العدواني الصريح اقتداءً بهذه القوائم. هذا وتوجد فروق فردية بين الأفراد في هذا الصدد ترجع إلى اختلاف عملية التعلم التراكمي أو كميات ماهرة العنف التي تزيد من قوة الخطط أو القوائم المعرفية لسلسلة الأداءات والأحداث الخاصة بالسلوك العدواني (هيوزمان ١٩٨٦)، وهناك أيضاً آثار مهمة لألعاب العنف الخاصة بالفيديو حيث إنها تؤدي إلى استرجاع خيالي متكرر للسلوك العدواني.

فالفرء الذي يزداد احتمال استجابته العدوانية لمشاهد العنف: «هو ذلك الذي تعلم أن يستجيب بهذه الكيفية العدوانية أو تلك من خلال خبراته السابقة وما قد تعلمه» (إيرون Eron ١٩٩٤). والحالات التي ينتج فيها هذا التعلم هي تدعيم الطفل أو إثابته بسبب سلوكه العدواني^(١) هذا بالإضافة إلى وجود فرص متعددة أمامه لمشاهدة

(١) يعتبر حصول الطفل على أغراضه من جراء سلوكه العدواني أحد مظاهر هذا التدعيم. (المترجم)

العدوان وأهداف السلوك العدواني، فإذا ما نشأ الأطفال فى هذه الظروف واعتقدوا بأن العدوان هو شىء طبيعى وأنه هو الاستجابة المناسبة للكثير من المواقف، فإنهم سوف يكررون الاستجابات العدوانية معتبرين أنها هى أفضل الطول المناسبة للمشكلات دون أنواع السلوك الأخرى البديلة، ويسهل لهم استدعاء استجابات العنف كلما صادفوا مواقف مشابهة لتلك التى تعلموه فيها.

وتبعاً لهيوزمان (١٩٨٨) عادة ما يكون للسلوك العدواني عواقب سلبية تتضمن تناقص الشعبية (أو كراهية الناس للشخص) وانخفاض مستوى التحصيل الدراسى وتدخل الآباء والمعلمين أكثر فى شئون الطفل، وتؤدى هذه العواقب المتوقعة إلى كف القوائم المعرفية العدوانية لدى معظم الأطفال، ومع هذا فقد تؤدى العواقب السلبية بالنسبة للبعض إلى عدوان أكثر، وعندما يصبح السلوك العدواني عادة فإنه يعوق التوافق الاجتماعى والتعليمى، وقد يؤدى إلى إحباط أكثر للفرد ومزيد من السلوك العدواني (هيوزمان ١٩٨٨، هيوزمان وإيرون ١٩٨٦)، وقد تعوق أيضاً هذه العيوب الموجودة فى التوافق الاجتماعى من الطول الإبداعية للصراع، وأفراد هكذا يمثل هذه العيوب يميلون عادة إلى توليد حلول سلمية أقل لمشكلاتهم واستبدالها بأخرى عدوانية (جين Geen ١٩٩٤). وإذا ما تم تعلم العدوان مبكراً كإنسلوب لحل المشكلات يصبح من الصعب جدا تغييره (إيرون ١٩٨٠، ١٩٨٦، هيوزمان ١٩٨٨). وأخيراً فإن العيوب الموجودة عند الشخص فى معالجته المعرفية للمعلومات قد تعوق من حلوله السلمية لمشكلاته مع الآخرين وتنتج نحو الطول العدوانية (جين Geen ١٩٩٤).

التعود وإضعاف الحساسية Habituation and Desensitization :

إن من أحد الجوانب المزعجة للعنف التليفزيونى يكمن فى احتمال اكسابه الناس عادة العنف، وقد يزيل من حساسيتهم ضده وذلك بعد التعرض لرؤية مشاهدة فترة طويلة من الزمن، ويقول فان دير فورت (Van der Voort ١٩٨٦) إنه من الصعب على

المشاهدين بكثرة لبرامج العنف التليفزيونى أن يروا أن العنف هو شىء مُزعج، فهم يستمتعون به وقد يعتقد بعضهم بأنه شىء مشروع مهما كانت أسبابه، وقد لوحظ تناقص تدريجى فى انفعالات الفرد أثناء مشاهدته للعنف التليفزيونى عندما يتكرر رؤيته له مع الوقت، ويرى الباحثون أن التحصن التدريجى ضد الحساسية للعنف يحدث ؛ لأن مثيراته بما تتضمنه من أحداث ومواقف تفقد عنصر الحداثة والأهمية من تكرار عرضها مما يؤدي إلى تناقص فى الإثارة الفسيولوجية والانفعالية للفرد المشاهد (رول وفرجسون Ruke & Ferguson، ١٩٨٦) وتبعاً لهذا يزداد القلق، ربما لأن أطفال ثقافة الوسائل الإعلامية العنيفة لن يكونوا فقط أكثر عدوانية بل وسوف يتكاسلون فى إنقاذ ضحايا العنف فى الحياة الواقعية.

ويروى جيرزى كوسينسكى Jerzy Kosinski (فى سوهن Sohn ١٩٨٢) تجربة كان قد أجراها أثناء قيامه بالتعليم تضمنت خبرة محيرة، وضع فيها شاشات الأجهزة المستخدمة فى نقل الصور التليفزيونية على كل جانب من جوانب سبورة داخل فصل دراسى كبير دُعى فيه عدة طلاب تراوحت أعمارهم من ٧ إلى ١٠ سنوات، وبينما كان جالساً يقرأ لهم قصة هاجمه شخص (كان الحادث مدبراً كجزء من التجربة) اندفع إلى داخل الحجرة وبدأ يضربه ويدفعه ويتناقش معه بصوت عال، وقد صورت الكاميرات الحدث، وكذا ربود أفعال الطلاب، وظهر على الشاشات بوضوح، وقد اتضح أن الطلاب قد ركزوا انتباههم على الصور التليفزيونية للحدث كما صورته الأجهزة بتفاصيله، وأنهم نادراً ما كانوا يلتفتون إلى ما كان يجرى فى الغرفة من وقائع للحدث نفسه، حيث اعتبروا أن مشاهدة الحدث على الشاشات التليفزيونية أكثر سهولة من مشاهدته فى الغرفة نفسها.

وفى هذا يقول الباحث: «وعندما تحدثنا عن هذا الحدث فيما بعد قال لى كثير من الأطفال لماذا أمكنهم رؤية الهجوم أفضل على الشاشات ؛ لأنهم قد شاهدوا تفاصيل أكثر دقة عليها لى وللمهاجم، شاهدوا مثلاً يده على وجهى، وسمعوا تعبيراته بكل التفاصيل التى يريدها وبدون أن يزعجهم المشهد الطبيعى، فكان هؤلاء الصغار أقل

ميولاً إلى مشاهدة الهجوم الفعلى على الواقع وأكثر شغفاً برؤيته على الشاشات التليفزيونية وكأنهم قد دفعوا نقوداً لمشاهدته كفيلم سينمائى لتسليتهم، هذا وبالرغم من صراخى وإبداء خوفى لم يتدخل هؤلاء الصغار لمساعدتى، لا أحداً منهم، وكأنهم قد أصيبوا جميعاً بالشلل أو كما لو كانت كاميرات التليفزيون قد حولت فعل العنف إلى سلوك محايد أو حولت الصراع الوحشى إلى عمل فنى ، وأصبح المتفرجون بعيدى عن أخطاره بالرغم من حدوثه بينهم فى القاعة نفسها التى كانوا يجلسون فيها، حيث حدث ما يشبه خداع الإدراك، فاعتقدوا بأن المسافة بعيدة بينهم وبين هذا العنف، كما تغير حكمهم الخلقى فابتعدوا عن التدخل فيما يجرى».

وقد أظهرت كثير من البحوث بالفعل الصلابة والقسوة تجاه الضحايا من الإناث وبخاصة ضحايا الاغتصاب بعد تعرضهن للعنف وذلك فى بعض مشاهد العنف، وهذه المشاهد لها تأثير أسوأ على المشاهدين من الأطفال وبخاصة من لا يستطيعون التمييز بين الواقع والخيال، حيث يتقبلونها كمشاهد تعبر عن مواقف الحياة الواقعية.

نظرية الارتباط والتفاعل بين النمط الوراثى والبيئة

Genotype- Environment Correlation and Interaction Theory

يعنى لين وزملاؤه (١٩٨٩) أن نظريتهم عن الارتباط والتفاعل بين نمط الوراثة والبيئة تدخل فى اعتبارها عاملين غير موجودين فى سائر النماذج أو النظريات الأخرى التى تحاول تفسير أثر مشاهدة العنف التليفزيونى على الأطفال هما:

(أ) الارتباط بين نمط الوراثة والبيئة (الوسيلة التى تنتقل بها خصائص الآباء إلى أطفالهم وذلك من خلال الوسائل الجينية والبيئية) فالطفل يرث من أبويه خصائص بيولوجية معينة كما أنه أيضاً يتعلم من سلوكهما بالقوة وعن طريق الارتباط الشرطى والإجرائى أنواعاً معينة من السلوك.

(ب) التفاعل بين نمط الوراثة والبيئة (فكرة أن الاستعدادات الوراثية تؤدي إلى اختلاف سلوك الأطفال داخل نطاق البيئة نفسها). هذا وبينما يتجه الارتباط بين نمط الوراثة والبيئة إلى ازدياد التشابه في السلوك بين الأشقاء والأسرة، فإن التفاعل بين نمط الوراثة والبيئة يؤدي إلى الإقلال من هذا التشابه، ويقترح لين وزملاؤه أن مثل هذا النموذج يميز بين المشاهدين السلبيين للعنف (الأطفال الذين اعتادوا مشاهدة مع الأسرة كلها) والمشاهدين النشطاء للعنف (الأطفال الذين يبحثون عن برامج العنف). ووفقاً لنموذج هؤلاء الباحثين، تؤثر رؤية العنف فقط على الأفراد الذين هم مهينين وراثياً لاختيار شخصيات التليفزيون العدوانية كنماذج يقتدون بها. وقد ادعوا أن الاستمتاع بالعنف التليفزيوني هو المتغير أو العامل ذو الفاعلية في ظهور السلوك العدواني لدى الطفل المشاهد له وليس كمية المشاهدة لهذا العنف، وقد اعتقدوا أنه من الصعب وصف نتائج دراستهم التي أجريت على أكثر من ٢٠٠٠٠ طفل في شمال أيرلندا بواسطة نظرية اجتماعية أو تعلم اجتماعي، ولكن هذه النظرية تكميلية إذا ما أعيد صياغتها في ضوء نموذجهم الخاص بالارتباط والتفاعل بين نمط الوراثة والبيئة.

آثار أخرى لمشاهدة العنف

التغيرات السلوكية :

إن مشاهدة العنف في التليفزيون يمكن أن تؤثر على السلوك بطرائق أخرى غير إكسابه العدوانية، فهناك مثلاً سلوك المادية أو الانشغال بالأمور المادية أو التأكيد عليها بدلاً من الجوانب الفكرية أو الروحية، هذا علاوة على ما يعرف بسلوك عدم الولاء أو عدم الطاعة (هيرولد Hearold ١٩٨٦)، وحتى عندما تكون مشاهدة العنف والسلوك العدواني غير مرتبطتين ببعضهما ارتباطاً مباشراً فإن آثار هذه المشاهدة يمكن أن تظهر على شكل قلة اللطف أو الكياسة وتناقص في مشاعر الانتماء والجوانب الأخرى من السلوك المقبول اجتماعياً (فان در فورت، ١٩٨٦)، وقد أشارت بحوث لجنة التعليم

العام للأكاديمية الأمريكية الخاصة بطب الأطفال (٢٠٠١) أن العنف فى وسائل الإعلام يساهم أيضاً فى ظهور مشكلات أخرى لدى الأطفال بما فيها انعدام الحساسية ضده والكوابيس الليلية والخوف، بالإضافة إلى السلوك العدوانى، وأوصت لجنة أطباء الأطفال هذه بتقييم مدى تعرض مرضاهم من الأطفال للأثار السلبية لوسائل الإعلام، والعمل على إيجاد مناخ ملائم من هذه الوسائل.

وفى دراسة لما يزيد عن ٧٠٠٠ من أبناء الأطفال الضعفاء فى القراءة فى الولايات المتحدة الأمريكية تبين أن ٨٦٪ منهم أقرروا بأن سلوك أبنائهم قد تغير بعد تكرار مشاهد العنف التليفزيونى فترات طويلة، كما أن الأطفال أصبحوا كما لو كانوا سلبين أو تعترتهم لحظات انفصال ما عن الواقع، وبالإضافة إلى ذلك كشف تقرير من منظمة الصحة الدولية وهيئة التعليم عن وجود علاقة بين تعرضهم لهذه المشاهد وأعراض مثل التأثير على النمو المعرفى، نقصان القدرة على تكوين علاقات حميمة، اضطراب بعض الوظائف الفسيولوجية، وكلها ناتجة عن ازدياد تعرض الأطفال للعنف من التليفزيون والعنف الواقعى، وقد قارن دن وهيو جيس Dunn & Hughes (٢٠٠١) مثل هؤلاء الأطفال «وهم الذين يصعب ترويضهم» "hard-to-manage" من مرحلة ما قبل المدرسة مع مجموعة ضابطة من الأطفال الأسوياء- المساويين لهم فى السن والدراسة والخلفية الثقافية والأسرية والجنس- وذلك بقصد دراسة العلاقة بين الاهتمام المبكر بأفلام العنف الخيالية والتفاهم والتفاعل الاجتماعيين والسلوك الانفعالى والسلوك المضاد للمجتمع، وقد أعطى هؤلاء الأطفال عدداً من الاختبارات والأعمال المعرفية لتقييم مدى فهمهم الانفعالى، وقد تم تقدير مدى فهمهم للعواقب الانفعالية لكل من السلوك المقبول اجتماعياً وكذا السلوك المضاد للمجتمع فى سن ٦ سنوات، وقد أظهرت المجموعة صعبة الترويض عنفاً خيالياً أكثر من المجموعة الأخرى من الأطفال الأسوياء، كما ارتبط العنف الخيالى فى كلا من المجموعتين بالأداء الضحل على جميع المقاييس الخاصة بالسيطرة على تنفيذ الأعمال وازدياد الصراع مع الزملاء وضعف القدرة اللغوية والسلوك المضاد للمجتمع وإظهار الغضب.

الخوف والقلق :

إن من أحد ردود الفعل المهمة للعنف التليفزيونى هو الخوف والذي صادف اهتماماً أقل من العنف بالرغم من أهميته، وفى إحدى المناقشات التى أجريت مع طلاب الصف الخامس- ممن كانت أعمارهم ١٠ سنوات فى مدينة تورنتو- قرر معظمهم أنهم شاهدوا أشياء فى التليفزيون أزعجتهم، وقال بعضهم إنهم قد تعرضوا لكوابيس ليلية أثناء نومهم تضمنت تصرفات مع آبائهم عندما كانوا قد شاهدوا آباء مجرمين فى التليفزيون، وكذا كوابيس أخرى تضمنت على وقائع مخيفة استملت على أحداث كانوا قد شاهدوا ما هو مشابه لها فى التليفزيون (ويس جلاس Waisglas ١٩٩٢)، ويناقش الفصل العاشر ردود فعل الخوف عند الأطفال من مشاهداتهم للتليفزيون

وفى إحدى الدراسات (ريدلى- جونسون وسيوردى وأو لاجلين Ridley- Johnson & O'laughlin ١٩٩١) أبدا الآباء اهتمامهم بما يسببه التليفزيون من خوف وسلبية لأبنائهم عندما يصلون إلى مرحلة المراهقة بسبب الآثار الناجمة عن الأفلام المرتبطة بالعدوان، وكانت هناك أيضاً فروق بين الجنسين من حيث اهتمامات الآباء، حيث أظهر الآباء اهتماماً بعواقب السلوك العدوانى لدى الأولاد أكثر من البنات، ويقول ريدلى- جونسون وزملاؤه إن هذه النتائج تتسق مع نظرية التعلم الاجتماعى وممارسات التطبيع الاجتماعى المعاصرة، حيث إن كلا من الجنسين يمكنه أن يتعلم العدوان من العنف التليفزيونى. أما فيما يتعلق بالتعبير عن العدوان فهذا يتوقف على متغيرات أخرى مثل التوقعات والعواقب، وكيفية اختلاف الأولاد عن البنات فى عمليات التطبيع الاجتماعى وتدعيم السلوك العدوانى من بيئة لأخرى.

وتميل بعض المحطات التليفزيونية فى الولايات المتحدة الأمريكية التى تذيع الأنباء المسائية إلى جذب انتباه الجماهير إليها بإذاعة أنباء عن العنف وبخاصة منذ أحداث ٩/١١ (الحادى عشر من سبتمبر). وتلجأ فى هذا مثلاً إلى تكرار المشاهد المصورة لأخبار قتل المجرمين من القناصة واللصوص ومغتصبى الأطفال وقصص أحداث العنف، ومن المحتمل أن ينمى بعض المشاهدين للتليفزيون بكثرة من مثل هذه

المشاهد- وبخاصة الأطفال منهم- أفكاراً تشير إلى أن عالمهم غير مأمون أو أنه عالم أخطر مما هو فى واقعه وذلك تبعاً لنظرية الغرس.

وكثيراً ما يتعرض الأطفال والمراقبون لمشاهدة نشرات الأخبار إلا أنهم الآن أقل اهتماماً بالأمور العامة عما كان عليه الحال منذ عدة حقبات ماضية من الزمن مع بعض استثناءات، كمشاهدة الرياضة وأحداث العنف والموضوعات الاجتماعية التى تؤثر عليهم مباشرة (كومستوك وسكارير ١٩٩٩ Comstock & Scharrer). ويعزو كومستوك وسكارير إقبال بعض صغار النشء على مشاهدة الأخبار فى التلفزيون إلى حقيقة أنهم يستقون معظم المعلومات التى تهمهم من الأخبار من التلفزيون وليس من مصادر أخرى، إلى جانب أنهم يقبلون فقط على الأخبار المهمة البارزة التى تلفت انتباههم. إن ما يفهمه الناس من التلفزيون يعتمد على تخطيطهم المعرفى cognitive schema فى إدراك وتذكر وفهم المعلومات التى يستقبلونها منه، وهم أكثر احتمالاً لاستدعاء ما يرتبط فى ذاكراتهم بهذه المعلومات من عناصر أو موضوعات قديمة كى يفهمونها، أى أن المعلومات الجديدة تندمج مع معارفهم السابقة ويتكامل الاثنان فى معنى جديد لهم (كومستوك وسكارير ١٩٩٩)، وحيث إن خبرات الأطفال الصغار ومعلوماتهم غير كافيتين لفهم ما يستقبلونه من معلومات جديدة خاصة الأخبار التى يشاهدونها، فمن المتوقع إذاً أن يتعرضوا للقلق والخوف من بعض ما يشاهدونه من أخبار وبخاصة تلك المتعلقة بالكوارث و النكبات، ومن جهة أخرى قد لا يستطيعون فهم هذه الأخبار بالمرّة أو حتى توجيه انتباههم إليها ما لم تقدم لهم بطريقة تبرز معالمها بوضوح، والأطفال الأكبر هم الذين يستطيعون عادة فهم ما يحدث فيها.

استراتيجيات التدخل Intervention Strategies

مهما كانت النتائج النهائية للبحوث عن العلاقة بين مشاهدة العنف التلفزيونى والسلوك العدوانى فلم يظهر اقتراح جاد يشير إلى أن كثرة مشاهدة العنف هو سلوك مرغوب فيه أو هو شىء يساعد على نمو الطفل، كما لم يظهر كذلك دليل يؤيد ما يراه

البعض من أن مشاهدة العنف تؤدي إلى تناقص في السلوك العدواني عن طريق التفريغ الانفعالي للطاقة العدوانية للطفل في الخيال، وبالرغم من أن هناك متغيرات أخرى تتفاعل بوضوح مع كمية العنف المشاهد فلا زالت هناك أسباب قوية- معرفية وسلوكية- تحد من أثر كميات مشاهدة المفرطة لهذا العنف، وهناك عدة وسائل يمكن اتخاذها للحد من العنف، ومن هذه الوسائل الإقلال من برامج العنف أو مشاهدة المرسلة من الشبكات الرئيسية، واستخدام الأجهزة المنظمة للبرامج التليفزيونية، وهناك أنظمة تقييم العنف التليفزيوني واستبعاده من المشاهد وهي تساعد الآباء على تقدير مدى العنف في البرامج التليفزيونية دون لجوئهم لمشاهدتها، كما أن هناك وسائل أخرى كالبرامج الإرشادية للإقلال من آثار تعرض الأطفال لهذه البرامج بالإضافة إلى تشجيع البرامج المنشطة لتفكيرهم الإبداعي وإلى جانب الوسائل التكنولوجية لأجهزة التليفزيون هناك أيضاً تعليم الآباء واستراتيجياتهم للحد من مشاهدة العنف وتأثيرها على أطفالهم، وهذا كله موضح بالتفصيل في الفصل ١٤ في استراتيجيات التدخل.

ملخص

إن تأثير مشاهدة العنف التليفزيونى على مختلف جوانب السلوك الاجتماعى مهم ومعقد فى مجال البحث العلمى، وكان هناك فى الماضى تبسيط أكثر من اللازم للكشف عن العلاقة بين هذه المشاهدات والسلوك العدوانى اللاحق لها، حيث أغفل الباحثون الكثير من العوامل الأخرى وأثرها فى هذا الصدد، فعوامل مثل: مدى اعتقاد الطفل فى واقعية مشاهد العنف وبروزها وإثارتها له، وقوة التوحد مع الشخصيات التليفزيونية واتجاهات الأسرة نحو العدوان وسلوكها وعاداتها، ومدى تحصين الطفل ضد الحساسية للعنف وخبراته السابقة، والمتغيرات الموقفية والضوابط السلوكية وكمية المشاهدات والغرض منها والفروق فى السن والجنس والعوامل الوراثية كلها متغيرات تتفاعل مع بعضها البعض لتقرر ما إذا كان الطفل سوف يسلك بعدوانية بعد مشاهدته للعنف أو سوف لا يتأثر بهذه المشاهدات، وهناك عوامل أخرى مثل ما إذا كان العنف له أسباب تؤيده أو تبرره، وفيما إذا كان قد أثيب أم عوقب، وهل هو عنف مؤذ أم أنه كوميدى، وهل استخدمت فيه الأسلحة أم تم بالوسائل الطبيعية (أى كالضرب بالأيدى والأرجل مثلاً) وكلها عوامل مطلوبة لاستكمال البحث، وقد تساهم فى تعقيده، وتمييز أى من الأفراد سوف يستجيبون لهذا العنف المشاهد وبأى من هذه الوسائل المتنوعة يضيف إلى الدراسة أيضاً تعقيداً آخر.

وتفيد البحوث بأنه بالرغم من أن المشاهدات المتكررة للعنف كثيراً ما ترتبط بازدياد السلوك العدوانى- على الأقل فى الدراسات المعملية ذات المدى الزمنى القصير- فإن آثار هذه المشاهدات على المدى الزمنى الطويل فى المواقف الواقعية غير واضح تماماً، ويرى كثير من الكتاب الباحثين أن العلاقة بين مشاهدة العنف والعدوان هى علاقة ذات اتجاهين bidirectional، حيث إن ازدياد السلوك العدوانى يتبع مشاهدة العنف، كما أن الأطفال العدوانيين أو الذين لديهم استعداد للتصرف بعدوانية يكثرون من اختيار برامج العنف كذلك، وقد وجد باحثون آخرون أن هناك فروقاً بين الآثار الناتجة عن

مشاهدة العنف التليفزيونى وتلك الناتجة عن ألعاب الفيديو المتسمة بالعنف، وقد تمت دراسة كلا من هذين النوعين من العنف كثيراً مما ساعد على تفسير بعض الفروق التى ظهرت فى الماضى بين الجنسين، كما تم أيضاً التوصل إلى نتائج عن الفروق الراجعة إلى النمو فى الدافعية نحو مشاهدة التليفزيون أو ممارسة ألعاب الفيديو.

وقد استخدمت عدداً من التفسيرات النظرية ؛ لشرح العلاقة بين استخدام وسائل الإعلام والعدوان، وبالإضافة إلى ذلك فإن الدراسات الخاصة بآثر العنف الإعلامى على الجوانب الأخرى من حياة الأطفال كالخوف والقلق، وتغير التفاعل الاجتماعى، وانخفاض مستوى الحساسية للعنف وغير ذلك من آثار قد تم اكتشافه فى دراسات متكررة.

ويمكن الآن الحصول على وسائل تكنولوجية متنوعة وأساليب تقييم لمساعدة الآباء فى السيطرة على ما يشاهده أبنائهم من برامج وعلى ممارستهم لألعاب الفيديو، وذلك بالرغم من وجود بعض القيود على هذا، وقد تم مناقشة هذه القيود بالتفصيل فى الفصل ١٤، والآباء فى حاجة إلى الإشراف على ما يشاهده أبنائهم من أجل الإقلال من كمية العنف التى يرونها، ويمكنهم من اتخاذ استراتيجيات وأساليب معينة تقلل من كمية العنف الذى يشاهده الأبناء، والأبناء أنفسهم فى حاجة أيضاً إلى تنمية أساليب فعالة لمواجهة المشاهد التى تثير مخاوفهم.

أسئلة المناقشة

- ١ - ناقش الفروق فى النمو والجنس فى الأطفال والمراهقين التى يمكن أن تساعد على تفسير ميولهم نحو الإقدام على العدوان المباشر فى مقابل العدوان غير المباشر، وكذا الإقدام على العدوان البدنى فى مقابل العدوان الاتصالى.
- ٢ - كيف يرتبط مستوى الواقعية المدركة لدى الأطفال بما يفضلونه من وسائل الإعلام؟.. كيف تؤثر الفروق فى النمو على هذه العلاقة وعلى اختياراتهم لوسيلة الإعلام؟.
- ٣ - ناقش المزايا النسبية لكل من التفسيرات السببية النظرية.. وضح أى منها يبدو أنه أكثرها اختصاراً وقابلية للتطبيق لتفسير البيانات المعاصرة المتيسرة.

الفصل السادس

التنوع الثقافى

يشاهد أكثر من ١٠ ملايين طفل التليفزيون بين الساعة الثامنة والتاسعة بعد الظهر، وهو الوقت الذى يطلق عليه اسم «ساعة الأسرة» "Family hour" ويعد هذا الوقت أقل تنوعاً فى برامج من كل الأوقات الرئيسية الأخرى لبث البرامج (منظمة الأطفال الآن^(١) Children Now تقرير عام ٢٠٠٠)، وهذا يعنى أن الأطفال يشاهدون عالمًا أكثر تجانساً من الراشدين الذين يشاهدون التليفزيون فى المساء فيما بعد، وهو أمر يدعو للقلق ، لأن التليفزيون يمكنه أن يلعب دوراً مهماً فى اعتقادات الأطفال واتجاهاتهم التى تنمو عن الآخرين فى العالم وعن دورهم فيه، فقد تنمو لديهم أفكار غير دقيقة وغير واقعية عن الجنسيات والفئات العرقية الأخرى من الناس وعن الخصائص والأدوار الاجتماعية^(٢) لكل من الذكور أو الإناث والاختيارات المهنية وكبار السن، أو يكونون صوراً نمطية ثابتة عن هذه المجموعات.

- (١) منظمة موجودة فى الولايات المتحدة لا تهدف إلى الربح وغير حزبية وتمتلى بشئون الأطفال الصحية والاجتماعية والتربوية، ولها بريد إلكترونى، كما تصدر توجيهات عامة وتقريراً سنوياً. (المترجم)
- (٢) يختلف سلوك الفرد وفقاً لدوره الاجتماعى، فسلوك الابن وفقاً لدوره الاجتماعى مثلاً هو احترام أبويه، والاب يربى أبناءه الصغار. والتلميذ والمعلم والموظف وربة البيت... إلخ. كل يسلك تبعاً لدوره الاجتماعى، كما يختلف دور المرأة فى المجتمع عن دور الرجل وهكذا. (المترجم)

المشاهد الإعلامية

كشفت دراسة مسحية لنقابة ممثلى الشاشة (جيربнер Gerbner ١٩٩٨) عن أن تمثيل الذكور- وليس الإناث- الأمريكيين من أصل إفريقي يزداد على شاشة التلفزيون كل عام، وكانت الشخصيات التى هى من أصل باسفيكى أسيوى تُمثَل بأقل من نسبتها الفعلية الموجودة فى الولايات المتحدة بمقدار النصف، وكان تمثيل الأفراد الذين هم من أصل إسباني لاتينى أقل فى أعدادهم بمقدار الثلث من نسبتهم الفعلية الموجودة فى الولايات المتحدة، ولم تكن هناك فئات تظهر مطلقاً على الشاشة كالأفراد الذين يعانون من الفقر الشديد أو الإعاقة، وكانت نسبة النساء الأقل سنّاً أكثر ظهوراً على الشاشة من الأكبر سنّاً، وكثيراً ما تسند أدوار الشر للنساء الأكبر سنّاً، وتتضمن التمثيليات التى تعرض خلال وسط النهار نسبة أكبر من الشخصيات البيض والنساء البيض وذلك أكثر مما يعرض فى بداية النهار من برامج، وأخيراً ترتكب معظم الجرائم وأعمال العنف الممثلة على الشاشة بواسطة الأجانب أو المصابين بأمراض عقلية (جيربнер ١٩٩٨). وهناك أيضاً فروقاً بين الشعوب والأعراق والجنسين فى كمية الاندماج فى مشاهدة التلفزيون واستخدامه هو ووسائل الإعلام الأخرى وكذا فى الواقعية المدركة.

الصور النمطية فى الوسائل الإعلامية

تحدث الصور النمطية عندما تصور مجموعة من الناس بطريقة تتضمن أن كل فرد من هذه الجماعة له خصائص مشابهة للجماعة وله اتجاهاتها نفسها ويتخذ سلوكها نفسه فى المواقف المختلفة (لايبيرت وسبراكين Liebert & Sprafkin ١٩٨٨). هذا ويعكس التلفزيون عالمنا ويؤثر فيه بطرائق مختلفة، ويقترح الكثير من علماء النفس أن هناك جزءاً من تصرفات وأساليب حياة الأفراد والأسر الذين يعرضون فى برامج التمثيليات أو الأفلام التلفزيونية لا يمثل الواقع تمثيلاً صادقاً ، وإنما يقوم بدرجة كبيرة

على آراء تعتمد على صور نمطية^(١) للسلوك، وتؤثر هذه الصور تأثيراً تراكمياً على الأطفال مع تكرار تعرضهم لما فيها من معلومات.

ولأن الصور النمطية من أى نوع ما ترتكز على أفكار مسبقة قائمة على تحريف فى خصائص فئة ما من الناس، فإن مضمون المشاهد التلفزيونية فى هذا الصدد قد يؤكد هذه الأفكار من خلال عروضه المختلفة وتقديمه لمعلومات متميزة عن مثل هؤلاء الأفراد، وهذا يؤثر على أفكار الأطفال واتجاهاتهم نحوهم، وقلة التمثيل للفئات الاجتماعية المختلفة فى التلفزيون أو جماعات الأقلية يبدو تبعاً لرأى سجنوريلي Sig-norielli (١٩٨٧). فى أشكال مختلفة هو حصر المجال الذى تعمل فيه أو تحديده فى نطاق ضيق وإضفاء النمطية الزائدة على أدوارها، ويتراوح الإقلال من قيمة أى من الفئات الاجتماعية المشكلة للمجتمع ما بين الإهمال النسبى فى تمثيلها أو انعدام تمثيلها نهائياً فى التلفزيون (ص ٢٥٦).

الصور النمطية لكل من الجنسين :

إن أهمية اتجاهات الأطفال عن السلوك المميز للدور الجنسى (كالتصرفات المناسبة أو الشائعة مثلاً للولد أو البنت أو الأب أو الأم أو واجباتهم حيال أفراد الأسرة) - ليست مقصوداً على تلك السلوكيات العيانية كاختيار الملابس مثلاً لارتدائها أو انتقاء اللعب - بل أن مغزى هذه الاتجاهات يقع فى حقيقة أنها تؤثر بقوة فى ماهية الفرص التى يجدها الأطفال لأنفسهم للتصرف على هذا النحو أو ذاك، وكيف يفكرون عن العالم، وما الذى يتذكرونه مما يشاهدونه.

(١) أى أشكال عقلية ثابتة لفئة من الناس وخصائصها وطبائعها وسلوكها موجودة فى خيال مصممى هذه التمثيلات أو المسرحيات، وعادة ما تكون مبسطة وغير دقيقة بل ومشوهة أحياناً، ومن الفئات الاجتماعية التى قد يحدد لها القاصون صوراً نمطية فئات مثل: فئة الأطباء، المعلمين، العمال .. إلخ.

وفى تحليل لمدى استخدام كل من الجنسين لوسائل الإعلام وأيضاً فى كيفية ونظام ظهورهما فى المشاهد التلفزيونية توصلت سجنوريلى Signorielli (كما هو وارد فى تقرير منظمة الاطفال الآن عام ١٩٩٧) إلى أن البنات يشاهدن التلفزيون أكثر من ٢٠ ساعة أسبوعياً وكذا يشاهدون ٢٠٠٠ إعلان فى العام، ويقبلن على مشاهد الفيديو الموسيقية وقراءة المجلات والصحف، ويستمعن إلى الدسكات والراديو، ويمارسن ألعاب الفيديو، كما قامت الباحثة بتحليل ما كانت تشاهده البنات أو تستخدمه فى سن المراهقة من هذه الوسائل الإعلامية، وكان هناك تناقض إلى حد ما فى نتائج دراساتها ودراسات الآخرين عن النساء فى كل من الجانبين المهنى والشخصى، وتتضمن نتائج سجنوريلى الآتى:

* فى مشاهد التلفزيون وحتى فى الكثير من المشاهد السينمائية كان الرجال غالباً ما يظهرون فى العمل ويتكلمون أكثر عن العمل، بينما كانت أكثر أحاديث النساء تدور حول مواعيد اللقاء والحب والجنس، وكان التأكيد على هذه المواعيد أكثر من العمل المهنى أو المدرسى فى مجالات المراهقين.

* كانت هناك حدود حول طاقات البنات أو إمكانياتهن، كما ظهرت النساء كثيراً فى علاقتهن، أما الرجال فكانوا عادة ما يظهرون فى مجال المهنة مما يشير إلى أهمية المهن بالنسبة لهم.

* قدمت أيضاً نماذج إيجابية فى التلفزيون والأفلام السينمائية للنساء والبنات، حيث تميزت هذه النماذج بالأمانة والخلق وعدم المراوغة، والتصرف بذكاء واستقلالية لحل المشكلات وتحقيق الأهداف.

* عادة ما تهتم الأفلام السينمائية والمشاهد والإعلانات التجارية التلفزيونية بمظهر النساء وأهميته فى حياتهن أكثر من الرجال، وتركز نصف الإعلانات التجارية على المشاهدات النساء، كما يستخدم الجمال للدعاية للمنتج المعروض.

عموماً، كانت النساء والبنات أقل من الرجال والأولاد في الظهور في كل وسائل الإعلام تقريباً وبخاصة في الأفلام السينمائية ومشاهد الفيديو الموسيقية، إلا أنه في بعض المجالات كانت الإناث يظهرن فيها كنماذج بصفة أساسية (منظمة الأطفال الآن، ١٩٩٧).

وقالت أغلبية ضئيلة من الأطفال (منظمة الأطفال الآن، ١٩٩٧) إنه كانت هناك أدور جيدة كافية في التلفزيون للبنات بينما قال البعض الآخر إنها كانت قليلة، وقال كل من الجنسين أن البكاء والضعف والاهتمام بالمظهر خصائص كلها ترتبط بالشخصيات الأنثوية التي تظهر في التلفزيون، بينما غالباً ما ترتبط الرياضة البدنية والرغبة في القيادة والقوة الجسمية بخصائص الذكور، وهناك أيضاً صفات موجودة في كل من الجنسين من الشخصيات التي تظهر في المشاهد التلفزيونية مثل: القدرة على حل المشكلات والذكاء والثقة والاداء الجيد في المدرسة (منظمة الأطفال الآن، ١٩٩٧). كما وجدت الدراسة مع هذا أن كلا من البنات والأولاد يصبحون- مع ازدياد أعمارهم- أكثر نقداً للمشاهد التلفزيونية التي تظهر فيها الإناث (منظمة الأطفال الآن، ١٩٩٧).

وتقديم التلفزيون للنساء في أنوار محددة قديمة في زمنها- بالرغم من وجود الأدلة اليومية التي تشير إلى ما هو عكس ذلك من حيث مثلاً خروجها إلى العمل في كثير من مجالاته- فإن تأثير مثل هذا التقديم على الجيل الجديد من المشاهدين يعد من المجالات الجديرة بالبحث، وبالرغم من بعض التقدم الذي قد تم تجاه التساوى في تمثيل كل من الرجال والنساء في التلفزيون فلازال الرجال يظهرون على شاشته عدداً من المرات يساوى ضعف العدد الذي تظهر فيه النساء (جيربнер Gerbner ١٩٩٨)، هذا ويسود الرجال البيض في الظهور على شاشات التلفزيون حيث كثيراً ما يشغلون وظائف مهمة أو يبدو بعضهم وكأنهم شخصيات مرموقة (كومستوك وسكارر Com-stock & Scharrer ١٩٩٩)، وقد ازداد تمثيل النساء إلى حد ما من حيث الظهور في التلفزيون خلال الخمسين عاماً الأخيرة الماضية وبخاصة في برامج الأطفال (سجنوريلي، ٢٠٠١)، وتتضمن الإعلانات التجارية- التي تظهر خلال وقت العرض

الرئيسى باللغة الإسبانية- صوراً نمطية^(١) موضحة للفروق بين الجنسين حيث تبين ما هو موجود فى الأسواق التجارية بالولايات المتحدة، وهى مترجمة من اللغة الإنجليزية (فوليرتون وكندريك Fullerton & Kendrick، ٢٠٠٠).

وبالرغم من استمرار عرض مشاهد الصور النمطية للنساء فى التلفزيون فإن هناك تقدماً إلى حد ما قد تم فى تقديم مشاهد أكثر توازناً لهن، وتفيد سجنوريلي (كما هو فى تقرير منظمة الأطفال الآن لعام ١٩٩٩) مثلاً أن وسائل الإعلام تؤثر على الصور النمطية التى يتم تكوينها عن كل من الجنسين ، حيث قد تزيل بعضها وتدعم البعض الآخر، ومع هذا ففى تحليل لمحتوى المشاهد التلفزيونية خلال ٣٠ عاماً- بين عامى ١٩٦٧ و١٩٩٨- وجدت سجنوريلي وباكى Signorielli and Bacue (١٩٩٩) أن النساء كن أقل فى تمثيلهن للتلفزيون الأمريكى مقارنة بأعدادهن بالنسبة للمجموع الكلى للسكان فى الولايات المتحدة، وأصبح هناك الآن كثيراً من المشاهد للنساء اللاتى يعملن الآن خارج المنزل وازدياداً فى تلك الموضحة لمراكزهن المرموقة، إلا أنهن لازلن يظهرن فى أعمار أقل من أعمار الرجال.

ولازالت الشخصيات التلفزيونية تتبع الأساليب المؤدية إلى استهواء الجماهير كتلك التى كانت متبعة فى الماضى، وقد وجد لوزن ودوزاير وهكس Lawzen, Dozier and Hicks (٢٠٠١) أن الأعداد الأكبر من الشخصيات النسائية والأساليب الخاصة بهن فى التحدث اللافتة للنظر (مثل المقاطعة والتوجيهات والتعبيرات المتميزة بالحسم والإقناع) تظهر عند توجيههن بواسطة مخرجات وكاتبات إناث يعملن من خارج المسرح، ويساعد هذا على عمليات التطبيع الاجتماعى للأطفال عندما ينتبهون إلى التلفزيون ؛ كى يتعلمون شيئاً ما عن عالمهم الاجتماعى، وهكذا يشكل التلفزيون بالفعل آراء الأطفال وأفكارهم عما يعنيه كون الشخص رجلاً أو امرأة (سجنوريلي ٢٠٠١).

(١) من حيث عرض المشاهد التلفزيونية التى تقبل فيها النساء مثلاً على معروضات التجميل والأناقة وأيضاً ما يرتبط بالطهى وإعداد الطعام وتنظيم المنزل والعناية بالأطفال، وإبراز الرجال فى مجالات العمل مع عرض المعدات والأدوات التى يستخدمونها فى المهن المختلفة...إلخ.

وفى دراسة أخرى (تقرير منظمة الأطفال الآن لعام ١٩٩٩) وصف ثلاثة أرباع الأطفال من عينة تراوحت أعمارهم بين ١٠ و١٧ سنة الذكور فى المشاهد التلفزيونية بالعنف، بينما قال ثلثا الأطفال من أفراد العينة إنهم رأوهم غاضبين، وقد تاکدت هذه الإدراکات بواسطة تحليل عرض تصرفات الرجال ومظاهر الذکورة فى المشاهد التلفزيونية المألوفة لدى الجماهير، وقد احتوت أكثر من نصف المشاهد التلفزيونية المحببة الشائعة لدى الأولاد المراهقين عُنفاً، وكان هناك ما يقرب من ثلاثة أرباع الذکور فى التمثيليات والأفلام التلفزيونية يظهرّون فى أنوار استهزاء بالآخرين أو كذب أو تصرفات عدوانية، وبعبارة أخرى يتعرض المشاهدون الأطفال إلى مشاهد يُستخدم فيها الذکور الغضب والعنف لحل مشكلاتهم (منظمة الأطفال الآن، ١٩٩٩)، وهناك أيضاً صور نمطية فى أفلام الكارتون والإعلانات الموجهة للأطفال، حيث يظهر الأولاد فيها وهم نشطون عدوانيون والبنات وهن هادئات يغلب عليهن الألفة والاهتمام بالمظهر (سوبيراج Sobieraj ١٩٩٦ وThompson & Zerbinos ١٩٩٧).

وتظهر الصور النمطية للفروق بين الجنسين واضحة فى المباريات الرياضية العالمية وذلك بأساليب أخرى كذلك، حيث لاحظ هاردن وزملاؤه (Hrdin et al ٢٠٠٢) عند تحليله للمقالات الرئيسية المصورة فى الصحف عن أولمبياد عام (١٩٩٦) أنها تزيد الفجوة بين الصور النمطية لكل من الجنسين اتساعاً بدلاً من تضيق هذه الفجوة، كما لوحظت نتائج مشابهة من تحليل التعليقات الإذاعية عام (٢٠٠٠) عن بطولة كرة السلة للرجال والنساء الخاصة بجمعية المصارعين الطلاب الأهلية (بيلنجز وهالون ودينهام Billings, Halone & Denham ٢٠٠٢)، فكانت التعليقات الخاصة بالمصارعين الذکور تنصب حول قوتهم الجسمية وخصائصهم البدنية بينما تركز تقييم المصارعات الإناث على مظهرهن وشخصياتهن، وبصرف النظر عن جنس المعلق الرياضى تلقت ألعاب الرجال تعليقات أكثر ووقتاً أطول من النساء، كما احتكر المعلقون الرجال معظم الوقت اللازم للتعليق على جميع الألعاب حتى مع وجود النساء، وأخيراً اختبر تجل وزملاؤه (Tuggle et al ٢٠٠٢) أسلوب محطة الإذاعة الأهلية بالولايات المتحدة فى تغطيتها لأخبار النشاط الرياضى للنساء فى الألعاب الأولمبية عام ٢٠٠٠ فلاحظوا أن الاهتمام بهن فى

ذلك العام كان أقل مما كان عليه عام ١٩٩٦، وإن التركيز كان على الأحداث الفردية بدلاً من نشاط الفرق النسائية الرياضية)، وعلاوة على ذلك لم يكن هناك اهتمام بالمرء بالنساء اللاتى كان يتطلب نشاطهن الرياضى جهداً جسمياً أو عضلياً كثيراً، وهكذا لم يحدث تقدم عما كان عليه الحال عام ١٩٩٦.

وقد لاحظ جو Gow (١٩٩٦) أن هناك تغيراً ملحوظاً بين الجنسين فى مشاهد الفيديو الموسيقية فى ذلك الوقت، حيث كان لا يزال تمثيل النساء أقل فى هذه المشاهد مع التركيز على إبراز جمالهن وأجسامهن فيها، كما كانت أدوارهن فيها محدودة بالمقارنة بالرجال الذين كانوا يسودون معظم مشاهد الفيديو (جو، ١٩٩٦).

ويلاحظ أن الصور النمطية لكل جنس وعرق أو سلالة تسود كذلك فى ألعاب الفيديو، فالأدوار التقليدية لكل من الجنسين كانت أساسية فى الكثير من هذه الألعاب وذلك تبعاً لتحليل المحتوى الذى أجراه دايتز Diets (١٩٩٨)، فكان هناك ما يقرب من ٤٠٪ من الشخصيات النسائية يظهرن فى هذه الألعاب بقصد الجاذبية الجنسية، و٨٠٪ من الألعاب التى يظهر فيها الرجال تتضمن العنف أو العدوان، وفى ٢١٪ منها كان العنف موجهاً نحو النساء.

وفى تقرير لمنظمة الأطفال الآن (٢٠٠١) كانت الشخصيات النسائية أقل تمثيلاً فى ألعاب الفيديو ، حيث اتضح أن نسبتهن تمثل ١٦٪ فقط من كل الشخصيات التى كانت موجودة فى هذه الألعاب، كما كانت أدوارهن ثانوية فيها، وكان كل من الذكور والإناث يقدمن إلى المشاهدين تبعاً للصور النمطية المميزة لجنسه، مع انخراط الذكور فى الأغلب تجاه العدوان البدنى، أما النساء فكان يتميزن بالرفقة والأدب، وارتداء الملابس المبرزة لجمالهن، والصراخ أحياناً عند الخطر، وقد بين أيضاً تحليل لمضمون ألعاب الفيديو أجراه بيزلى وستاندلى Beasley and Standley (٢٠٠٢) تحيزاً فى الصور النمطية للذكور والإناث وبخاصة فى أعداد كل منهما وكذا فى طريقة ارتداء الملابس، حيث كانت ملابس الإناث تعرض أجزاءً من بشرتهن للظهور أكثر من الذكور، وكان القليل جداً من هذه الألعاب هو الذى يعجب البنات.

الصور النمطية المهنية :

ويقدم التلفزيون أيضاً صوراً محرفة ونمطية كثيرة للاختيارات المهنية للنساء، حيث يعزز الأبنوار التقليدية لهن، وقد قدم تشينى Cheney (١٩٨٣) حديثاً تقريراً له يفيد بأن التلفزيون يقدم على شاشته خمس مهن فقط لنصف عدد النساء تقريباً هي: عارضة أزياء، ممرضة، خادمة، سكرتيرة، مضيقة. وبالرغم من وجود بعض التغييرات المهنية التي تظهر في التلفزيون (مثال هذا النساء اللاتي يعملن في الحمامة أو الشرطة أو الطب) إلا أن كثيراً منها لازالت محدودة وغير واقعية في مظهرها (حيث تُظهر النساء اللاتي يعملن مثلاً محاميات أو نساء شرطة أو طبيبات صغيرات السن جميلات)، وذلك في التمثيلات التي يقدمها التلفزيون، وهذا قد لا يعكس الواقع تماماً، فنجد مثلاً أن النساء اللاتي يظهرن في التلفزيون وهن يعملن بعد أن تجاوزن مرحلة الشباب قليلات، فبالرغم من أن الصور النمطية للنساء في العمل قد أصابها بعض التغيير فإن السيدة التي تعمل خارج المنزل لازالت تبدو في التلفزيون وكأنها غير متزوجة أو كانت متزوجة فيما مضى (سجنوريلى ٢٠٠١).

هذا وبالرغم من أن الأطفال الصغار يدركون أن المشاهد التلفزيونية الممتلئة هي واقعية، فإنه مع نموهم يقل لديهم تدريجياً هذا الاعتقاد، فعند وصولهم مثلاً إلى الصف الخامس أو السادس من مرحلة التعليم العام يدركون أن المشاهد التلفزيونية المصورة للمهن المختلفة يغلب عليها النمطية أى لاتمثل الواقع تمثيلاً دقيقاً (فان إفرا Van Evra ١٩٨٤ ووربلويسكى وهورستن Wroblewski & Huston ١٩٨٧)، وعلاوة على ذلك فإن البنات اللاتي أظهرن اهتماماً بالدور الأنثوى الخاص بالمهن المختلفة كن يشاهدن أيضاً برامج أكثر موضحة للأدوار التقليدية لكل من الذكور والإناث في المهن المختلفة.

والناس يعلمون كيف أن تصوير المرأة وجماعات الأقلية في مجالات المهن المختلفة محدود وضيق جداً، وكثيراً ما يدرك الراشدون أن مثل هذا التصوير غير واقعي، أما الأطفال فهم يتقبلون ما يصوره التلفزيون لهم من معلومات عن المهن المختلفة والعاملين فيها (وربلويسكى وهستن ١٩٨٧).

الصور النمطية للشعوب والأعراق :

تظهر أيضاً الصور النمطية العنصرية والعرقية فى التلفزيون وألعاب الفيديو. ولا زالت الأقليات أقل فى تمثيلها فى التلفزيون، وربما تبدو فى مشاهد غير مقبولة من حيث ظهور أفراد الجنسيات الأخرى الأقليات أحياناً وكأنهم غير مرغوب فيهم أو وهم يمارسون العنف (دونرستين وزملاؤه Donnerstein et al، ١٩٩٤)، وقد ورد فى عدد من تقارير منظمة الأطفال الآن (٢٠٠١ أ، ٢٠٠١ ب، ٢٠٠٢ ج) أن ثلاثة أرباع الوقت الرئيسى من التمثيليات التلفزيونية كانت تظهر فيه شخصيات من البيض، وكان الأفراد الملونين يظهرون عادة فى أدوار ثانوية، وكان أقل من ربع مجموع الشخصيات التى تظهر فى الوقت الرئيسى فى التلفزيون من الأمريكيين نوى الأصول الإفريقية ويؤدى أفراد منهم أدوار المصارعين وكان أبطال التمثيليات عادة من البيض، وعادة ما يظهر الآسيويين وسكان جزر الباسفيك كمصارعين أو محاربين (منظمة الأطفال الآن، ٢٠٠١)، وكانت الإناث الأمريكيات من أصول أمريكية يظهرن فى أدوار ثانوية أو كمتفرجات مثلاً على الألعاب الرياضية وليس كبطلات أو متنافسات أو كضحايا للعنف، هذا وقد تميز برنامج الأطفال بتنوع فى عروضه إلا أنه لازال فى حاجة إلى تحسن أفضل (منظمة الأطفال الآن، ٢٠٠٢). وتقتترح منظمة الأطفال الآن (٢٠٠١) أنه يلزم على مصممي ألعاب الفيديو أن يتأكدوا من مدى قوة أدوار النماذج التى يقدمونها فى هذه الألعاب وماذا تعنى بالنسبة للجماعات المختلفة، وفيما إذا كانت تؤدى إلى تكوين أو استخدام صور نمطية عرقية أو جنسية.

وتقتراح معظم البحوث أن الإقلال من تمثيل غير البيض أو الملونين فى البرامج التلفزيونية يشعر أطفالهم بعدم أهميتهم، ولأن أدوار الملونين عندما يظهرون فى التمثيليات التلفزيونية عادة ما تكون ثانوية أو سلبية فى طابعها النمطى ؛ لذا يميل الأطفال الملونون المشاهدون بكثرة للتلفزيون إلى الشعور بانخفاض فى تقدير الذات والغربة والعزوف عن الاندماج فى الأنشطة الاجتماعية (بالمر وزملاؤه Palmer et al ١٩٩٢). ويظهر هذا الأثر الكبير على وجه الخصوص بالنسبة للأطفال الآسيويين

أو اللاتينيين أو الأمريكيين الأصليين (من سلالات الهنود الحمر) الذين قلما يشاهدون أمثالهم فى التلفيزيون وعادة ما يتكون لديهم انطباع قوى بأن الناس لا يحترمونهم أو لا يقيمونهم (هانتمان ومورجان 1993 Hunttenman & Morgan).

وهناك ما هو أهم من أعداد السود أو أعضاء الجماعات العرقية المختلفة الذين نشاهدهم فى التلفيزيون أو من مدى نسبة تمثيلهم فيه ألا وهو نوع السلوك الذى يظهرون به (جرينبرج Greenberg، 1986)، فهو عادة ما يكون سلوكًا غير مقبول، فالبيض مثلاً هم الذين يظهرون فى أدوار ضحايا الجرائم أكثر من اللاتينيين أو الأمريكيين من أصول إفريقية الذين يصورون عادة كمعتدين أو مخالفين للقانون، ومن النادر أن يوكل لللاتينيين أمر إذاعة الأخبار بالتلفيزيون (ديكسون ولينز Dixon & Linz 2002).

وفى تحليل لمضمون الجريمة والقصص المعبرة عنها وجد تامبورينى وماسترو وشورى أساد وهونج Tamborini, Mastro, Chory- Assad and Haung (2000) أن السود واللاتينيين يظهرون فى أدوار تلفيزيوية متشابهة تمثل قصصاً عن الجريمة، وكان هناك كذلك عزو^(١) متماثل منهم للأحداث المرتبطة بأدوارهم فى المشاهد، وتضمن ما يقرب من ثلاثة أرباع المشاهد الممثلة لغرفة المحكمة تفسيرات إيجابية لسلوكهم، أى كانت هذه التفسيرات تبرئهم من الجريمة، وبدا الأفراد من المجموعتين وكأنما يتصرفون بكفاءة ومعرفة وأمانة متشابهة إلى حد ما فى تصرفاتهم فى المواقف الاجتماعية، ومع هذا فلم تؤثر هذه الأدوار على المشاهدين من حيث تغيير أفكارهم عن هؤلاء الأفراد بسبب ثبات الصور النمطية عنهم لدى المشاهدين وبخاصة عن الأفراد اللاتينيين (تامبورينى وماسترو وزملاؤهما Tamborini Mastro et al، 2000).

وفى دراسة للفروق بين الأجناس الموجودة فى تفسير البنات لمضمون المجالات، وجد ديوك Duke (2000) أن معظم قراء المجالات الثلاث الشائعة لدى المراهقات

(١) العزو attribution هو تفسير السلوك والمواقف وإرجاعها إلى أسباب معينة، ويقصد به هنا أن تفسيراتهم هذه كانت متشابهة. (المترجم)

بما فيها مجلة السبعة عشر seventeen كانوا من البيض، وكان هناك حوالي (٤٤٪) من غير البيض معظمهم من الأمريكيين من نوى الأصول الإفريقية. وكان هؤلاء يهتمون بالجوانب الاجتماعية المسلية من هذه المجلات، كما اتضح وجود فروق بين البنات البيضات والبنات الملونات من أصول إفريقية في تقييماتهن للشخصيات المعروفة رجالاً كانوا أم نساء في مجال التمثيل أو غيره من المجالات والتي تظهر في هذه المجلات، فكانت تقييمات البنات الملونات مثلاً تتم على أساس الشخصية أكثر من المظهر، أما البنات البيضات فقد تركزت تقييماتهن حول المظهر، إلا أن البنات الأقل جاذبية منهن أظهرن اهتماماً بالشخصية أكثر من المظهر (ديوك Duke، ٢٠٠٠).

وقد تم إظهار أهمية جماعات الأقران في التفاعل مع وسائل الإعلام وتقوية الشعور بالهوية وذلك في دراسة تمت فيها ملاحظة ميدانية للبنات في مرحلة التعليم المتوسط من مختلف الجنسيات والطبقات الاجتماعية (ديور هام Durham، ١٩٩٩)، وتضمنت الدراسة إلى جانب الملاحظة مقابلات متعمقة لمحاولة فهم أسلوب حياتهن وتفاعلاتهن مع زميلاتهن، وقد تبين أن بنات الطبقة المتوسطة والعليا كانتا أكثر اهتماماً من غيرهن بالأنماط الجسمية الموضحة للجمال والتي تظهر بها البنات أو النساء في وسائل الإعلام المختلفة، وقد ارتبط ازدياد هذا الاهتمام إلى حد ما باضطرابات في تناول الطعام الذي ارتبط بدوره بانخفاض في تقدير الذات واكتئاب.

وهناك أيضاً حاجة إلى بحوث أكثر فيما يتعلق بآثر مضمون البرامج التليفزيونية على إدراك الأقليات لمختلف غالبية سكان العالم، وكذا إدراكهم واتجاهاتهم نحو الأقليات الأخرى.

آثار مشاهد الصور النمطية

ما هي آثار مشاهد الصور النمطية وماذا يمكن أن تسببه من خداع؟ فكما رأينا أن الأطفال الذين تنقصهم الخبرة والمعلومات في مجال ما وينظرون إلى التليفزيون

بحثاً عن هذه المعلومات هم عرضة على وجه الخصوص لتأثير ما يصوره لهم عنها، فإذا كانت هذه الصور أو المشاهد متحيزة أو نمطية، فإن المشاهدين الذين يعتمدون عليها هم أكثر احتمالاً لتنمية اتجاهات نمطية.

وقد أظهر البحث عموماً وجود علاقة بين مشاهدة التليفزيون والميل إلى التمسك أكثر بأفكار نمطية عن الأدوار الاجتماعية للجنسين، وتظل هذه العلاقة واضحة في كل الأعمار وفي مراحل الحياة المختلفة ابتداء من مرحلة ما قبل المدرسة في الطفولة وحتى مرحلة الرشد، كما تثبت الصور العقلية التي يسببها التليفزيون إلى حد ما في عقل الطفل عن الوضع الراهن للمرأة وأدوارها المحدودة في المجتمع (سجنوريلى ٢٠٠١).

ويقترح البعض مع ذلك أن العلاقة الموجبة بين مشاهدة الأطفال للصور النمطية للمرأة وإظهار اتجاهات نمطية عنها يمكن بسهولة أن يُشير إلى أثر معاكس، وهو أن الأطفال الذين يعتقدون بسيادة المرأة^(١) يميلون إلى الإكثار من مشاهدة التليفزيون ربما للبحث عما يؤكد أراؤهم هذه من مشاهد، وفي الواقع تنمو آراء الأطفال الناتجة عن الصور النمطية وتستمر بسبب خبراتهم الأسرية والتربوية والبينشخصية^(٢) Inter-personal والإعلامية، وهذه الخبرات نفسها تؤثر بدورها على مدى انتباههم وإدراكاتهم وتفسيراتهم لمضمون ما يشاهدونه من برامج تليفزيونية.

وقد حذر جيونتر Gunter (١٩٨٥) من التحليل الوصفى لمضمون المشاهد التليفزيونية القائمة على الصور النمطية والذي لا يدخل في اعتباره مدى اهتمام المشاهدين الأطفال بالبرنامج الخاص بها أو إدراكهم لها أو لدى مطابقتها أو اختلافها

(١) وجد جيرينر وزملاؤه (١٩٨٦) أن معظم الأطفال المشاهدين بكثرة للتليفزيون قد سجلوا درجات أعلى على مقياس سيطرة النساء sexism أو الشعور بسيادة المرأة، ويُقصد بها الأم من خلال عمليات التطبيق الاجتماعي. (المترجم)

(٢) الخاصة بالتفاعل بين الأشخاص. وكان أبرز من بدأ في دراسة هذا التفاعل هو العالم هيدر Heider (١٩٥٨) في كتابه سيكولوجية العلاقات البينشخصية - the Psychology of Interpersonal Relations. (المترجم)

مع المعايير الاجتماعية السائدة، وذلك فيما يتعلق بالدور الاجتماعى لكل من الجنسين، فهذا التحليل قد لا يعد مؤشراً صادقاً على إمكانيات التليفزيون فى غرس الصور النمطية الخاصة بالدور الاجتماعى فى عقول الأطفال، وبخاصة مع وجود خبرات واقعية بديلة تؤثر على تكوين الصور النمطية الناتجة عن المشاهد التليفزيونية. إلا أن مشاهدة الطفل لمحتوى البرنامج التليفزيونى المتضمن لصور نمطية فى ضوء عدم وجود برامج أخرى بديلة يشاهدها- أو حيث تكون اختياراته لبرامج أخرى محدودة- قد يكون دافعاً قوياً نحو توجيه سلوكه إلى هذه الصور النمطية، وذلك بصرف النظر عن حقيقة المدرك فى المحتوى كما يظهر هذا من التقدير التحليلى لهذا المحتوى (جيربى ١٩٨٥).

الفروق الراجعة إلى النمو والجنس

يتحسن وعى الأطفال بالصور النمطية والدور الاجتماعى المناسب لهم ولجنسهم - أولاداً كانوا أم بناتاً- مع نموهم. وهم يتعلمون ذلك من مشاهداتهم للتليفزيون ومن خبراتهم مع الآخرين فى حياتهم اليومية. ويتضمن هذا التعلم التصرفات الاجتماعية المناسبة المميزة للصورة النمطية لكل من الولد أو البنت، وقد اختبر ديوركين وجدج Durkin and Judge (٢٠٠٢) مدى التحيز الموجود فى أحكام الأطفال من أعمار مختلفة على الآخرين الذين يتكلمون بلغتهم الإنجليزية أو لا يتكلمونها، وفى الوقت نفسه يسلكون بطريقة مقبولة أو غير مقبولة اجتماعياً، وقد وجد الباحثان أن التحيز يبدو واضحاً لدى الأطفال من سن ٦، ٨ سنوات ولكن ليس هناك تحيز لدى الأطفال من سن ١٠ سنوات، وذلك فيما يتعلق بأفكارهم عن الصور النمطية فى المشاهد التى يبدو فيها الأفراد يتكلمون لغتهم الإنجليزية أو غير الإنجليزية، ويسلكون تبعاً لما هو مقبول أو غير مقبول اجتماعياً، وبالرغم من أن الأطفال من سن ٥ و ٦ سنوات كانوا فى أحد الدراسات (أوجوستينوس وروزورن Augostinos & Rosewarne، ٢٠٠٠) يعتبرون أن الصور النمطية المميزة للدور الجنسى الاجتماعى التى تعرض لتليفزيونياً أمامهم واقعية ومشابهة لما يعتقدونه وبخاصة إذا ما تكلم الممثلون بلغة الأطفال وهى اللغة

الإنجليزية حتى وإن كان سلوكهم غير مقبول اجتماعياً، إن الأطفال الكبار من سن ٨ و ٩ سنوات كانوا قادرين على إدراك الجوانب السلبية فى الصور النمطية ومدى انحرافها عما يعتقدونه، ويرى الباحثان أن عدم قدرة الأطفال الصغار على إدراك مخالفة الصور النمطية فى المشاهد التليفزيونية لما يرونه مقبول اجتماعياً- أنهم متحيزون أو متعصبون لها- وإنما يعنى أنهم غير قادرين معرفياً على تقييمها كالأطفال الأكبر سناً.

وتتأثر المعالجة المعرفية للمعلومات التليفزيونية الخاصة بالصور النمطية والمشاهد المعبرة عنها بالجوانب الأخرى الخاصة بنمو الطفل وخبراته، والقوائم النمطية التى يكونها الطفل معرفياً لتسلسل الأداءات والأحداث scripts وتوقعاته عنها فى مواقف معينة وكذا نتائجها تعد أيضاً مهمة فى علاقتها بمضمون ما يشاهده فى التليفزيون، وإلى المدى الذى يقدم فيه التليفزيون قوائم نمطية- تتعامل مع الجوانب التقليدية للحياة فى مجالات يكون الطفل قد كون فيها خبرات فعلية- فإنه يفسر ما يشاهده من هذه القوائم فى ضوء القوائم النمطية الموجودة فى عقله مسبقاً (ديوركن ١٩٨٥). فالتليفزيون إذاً قد يؤكد أحياناً اعتقادات الأطفال التى كانوا قد كونوها عن الدور الجنسى أكثر من مجرد اطلاعهم على هذا الدور، هذا بالرغم من أن الصور النمطية الجديدة أو غير التقليدية قد تكون أكثر تأثيراً على الأطفال من تلك الروتينية (ديوركن ١٩٨٥). علاوة على ذلك فقد لاحظ ديوركن أنه بالرغم من أن كثيراً مما يعرض فى المشاهد التليفزيونية هو نمطى بدرجة كبيرة فبعضها أيضاً غير نمطى، وفى هذه الحالة فإن كثيراً من المشاهدة بالنسبة للأطفال قد تعنى رؤيتهم للكثير من وجهات النظر المتناقضة.

وتتأثر المعالجات المعرفية لمعلومات الصور النمطية التليفزيونية بجوانب أخرى خاصة بمستوى نمو الطفل وخبراته، ولهذا يجب أن يؤخذ فى الاعتبار عوامل النمو الطبيعية التى ليست لها علاقة بالتليفزيون، حيث يميل الأطفال فى مراحل عمرية معينة أكثر من غيرها إلى إظهار سلوك أكثر ارتباطاً بنوع جنسهم (فان إفرا ١٩٨٤).

ال خلفية الأسرية

ومما هو مثير للدهشة أن البحوث التي أجريت عن تأثير النماذج السلوكية الموجودة في أسرة الطفل على ما يراه من مشاهد تليفزيونية نمطية عن الدور الاجتماعي للرجل والمرأة كانت قليلة جداً، فلم تكن هناك تقاريراً عن وجود فروق في تأثير هذه المشاهد على الأطفال الذين ينشأون في منازل تقليدية وهؤلاء الذين يأتون من منازل تقل فيها الصور النمطية التقليدية، حيث تتشابه الأدوار الاجتماعية لكل من الآباء والأمهات، فالأمهات مثلاً يتوجهن يومياً إلى أعمالهن كالأباء. ومن المتوقع منطقياً أن الأطفال من المنازل الأقل من حيث الصور النمطية التقليدية للأدوار الاجتماعية أقل تأثراً بالأدوار الموجودة في هذه الصور النمطية التي يشاهدونها في التليفزيون، وبالتالي لا يتأثر سلوكهم أيضاً بما يشاهدونه. ومن التساؤلات المهمة في هذا الصدد هو: كيف يتوحد الأطفال مع الشخصيات التليفزيونية أو يقلدونها أو يتأثرون بها؟ (ديوركن ١٩٨٥). ومن المتوقع أيضاً أن تأثير أعضاء الأسرة المرتبطين بالطفل أقوى من تأثير النماذج السلوكية المستتبطة أو الموجودة في التجارب المختلفة.

المشاهد المضادة للصور النمطية

وقد تبين من بعض الدراسات التي ظهرت في بداية التسعينيات أن هناك مشاهد للصور النمطية للدور الاجتماعي للبنين والبنات قد تعجب البنات إلا أنها لا تعجب الأولاد، وثبات إدراك الطفل للدور الاجتماعي المناسب لجنسه يمكن أن يعد مرحلة نمو يبحث فيها بنشاط عن السلوك القائم على هذا الدور، ويصبح مضمون التليفزيون المعبر عن هذا السلوك مناسباً له بصفة خاصة (منظمة الأطفال الآن، ٢٠٠٢).

ويمكن أن يؤدي تعرض الأطفال إلى مشاهد غير تقليدية يظهر فيها ما هو مخالف للصور النمطية عن الدور الاجتماعي المناسب للبنين والبنات- أو تلك الخاصة بالأقليات في مجتمعهم- إلى مساعدتهم على إدراك ما هو موجود في العالم من تنوع، وتزودهم بصورة أكثر توازناً وواقعية بما فيه من قلوب وعقول نامية.

ملخص

تستمر وسائل الإعلام المختلفة فى عرض عالم مختلف عن العالم الواقعى فى بعض الأمور، فهناك الكثير من الجماعات- كجماعات الأقلية والنساء وكبار السن- أقل إلى حد ما فى تمثيلها عن الجماعات الأخرى، وحتى حينما تعرض هذه الفئات من الأشخاص فى التلفزيون أو تظهر فى غيره من وسائل الإعلام فإنها تكون فى أدوار أقل قوة وأهمية وجاذبية من البيض أو الذكور أو الشباب، وعلى هذا فلا زالت وسائل الإعلام تساعد على استمرار وجود مستوى عال من الصور النمطية، وهى صور عقلية ثابتة لفئة من الناس وسلوكها وفقاً لدورها الاجتماعى وخصائصها، فأصحاب المهن المختلفة كالأطباء والمحامين والعمال مثلاً لكل منهم دور اجتماعى وخصائص تميزه عن الآخر، ويبدو هذا أحياناً فى صور نمطية فى التمثيليات والأفلام التلفزيونية، كما أن لكل جنس أيضاً دور اجتماعى وخصائص تميزه عن الآخر، فالنساء مثلاً يختلفن فى سلوكهن ودورهن الاجتماعى عن الرجال، ومن أقل فى تمثيلهن فى التلفزيون عن الرجال، كما أن الرجال والنساء يظهرن فى البرامج بطرائق مختلفة عن بعضهم البعض، فلكل منهما صورة نمطية يظهر بها فى التلفزيون، ولكن يبدو أن التلفزيون لا يعكس حقيقة دور كل منهما كما هو الآن، سواء فى خصائصه الديموجرافية (المتعلقة بطبيعة السكان) أو فى تصويره لطبيعة كل جنس بدقة، هذا بالرغم من ظهور بعض التحسن أخيراً فى هذا الصدد، ومن النتائج التى وجدت فى الدراسات أن الفروق النمائية فى الجنس، وخبرات الأطفال السابقة ومستوى توحدهم مع الشخصيات التلفزيونية وتكرار المشاهدة واتجاهات الأسر هى عوامل تؤثر بدورها أيضاً على فاعلية الصور النمطية التلفزيونية على سلوك الأطفال، وقد لوحظ أن الأطفال والمراهقين معرضون للتوحد مع ما يشاهدونه من نماذج لصور نمطية غير دقيقة أو ذات سلوك مخالف لذلك السلوك الذى اعتادوه فى مجتمعهم مما يؤثر على اعتقاداتهم واتجاهاتهم النامية.

وهناك أيضاً فروق مهمة بين المجموعات المختلفة من الناس فى كيفية استخدامهم لوسائل الإعلام وفى تفضيلاتهم لها وأسباب استخدامهم لأى منها، وقد تم وصف

التفاعلات بين مختلف المتغيرات مثل طبيعة مضمون البرنامج التليفزيونى وتكرار عرضه والدافع من المشاهدة وخبرات الحياة الواقعية عند الأطفال ومفاهيم الذات النامية لديهم، وقد تبين بوضوح كيف يمكن أن تكون خبرات وسائل الإعلام المتنوعة بالنسبة لمختلف الأفراد المستخدمين لها، وكيف يمكن أيضاً أن يكون أثر وسائل الإعلام على هؤلاء المستخدمين المختلفين؟.

أسئلة المناقشة

١ - ناقش كيف يمكن أن تكون قلة التنوع فى المشاهد التليفزيونية- عما هو موجود فى الحياة الواقعية- ذات تأثير على الأطفال وصغار المراهقين أكبر من تأثيرها على كبار المراهقين والراشدين.

٢ - بين البرامج التى تعرض الشخصيات بطريقة أكثر واقعية كما هو فى الحياة الطبيعية. هل لازالت هناك عناصر من الصور النمطية أو سوء التمثيل فى المشاهد التليفزيونية لجماعات معينة؟ كيف يمكن إيجاد تنوع وواقعية فى هذه المشاهد؟

٣ - ناقش ماذا يمكن أن تتوقعه نظرية الغرس بالنسبة للمشاهدين بكثرة للتليفزيون مع الأخذ فى الاعتبار المستوى المعاصر مثل التنوع ومدى تمثيل الجماعات المختلفة فيه.

الفصل السابع

الإعلان والسلوك

وجود الإعلان

الإعلان الموجه للأطفال هو عمل كبير، فقد أنفق المراهقون من سن ١٢ و ١٩ سنة ١٧٢ بليون دولار عام ٢٠٠١ أو ما يقرب من ١٠٤ دولا لكل مراهق في الولايات المتحدة في الأسبوع، (بحوث المراهقين غير المحدودة لعام ٢٠٠٢ Teen Research Unlimited) كما هي واردة في تقرير المؤسسة القومية للإعلام والأسرة لعام ٢٠٠٢)، ففي عام ٢٠٠٠ تسبب الأطفال الذين كانت أعمارهم ١٢ عاماً فأقل في إنفاق ٦٠٠ بليون دولار إما بطريقة مباشرة أو غير مباشرة. وفي عام ٢٠٠٢ كان من المتوقع أن ينفق الأطفال من سن ٤ سنوات وحتى ١٢ سنة ما يقرب من ٤٠ بليون دولار (ماكнил McNeal ٢٠٠١، ٢٠٠٢) كما هو وارد في تقرير المؤسسة القومية للإعلام والأسرة عام ٢٠٠٢).

وقد أصبحت الإعلانات التجارية في التلفزيون أقصر مما كانت عليه فيما مضى، حيث يتم بث أكثر من ٦٢٠٠ إعلاناً في التلفزيون خلال الأسبوع في الشبكات الرئيسية الثلاث، بمتوسط قدره ٢٦ إعلاناً في الساعة أو ١٢ دقيقة كل ساعة للإعلانات التجارية، وهذا يشكل ٢٠٪ من الوقت المخصص لكل البرامج (كومستوك وسكارر Comstok & Scharrer ١٩٩٩). وقد قدر سنترول Centerwall (١٩٩٥) - منذ ما يقرب من عشر سنوات مضت من الزمن- أن تناقص الإعلان بمقدار ١٪ يمكن أن يكلف صناعة التلفزيون ما يقرب من ٢٥٠ مليون دولار سنوياً كعائد مفقود.

وهناك حد من الوقت لا يصح تجاوزه فى إعلانات الأطفال وفقاً للقوانين الفيدرالية هو من ١٠ الى ١٢ دقيقة فى الساعة (كومستوك وسكارر ١٩٩٩)، وهذه الإعلانات تتصف عادة بالسرعة والحركة والفكاهة والموسيقى. ويرى كومستوك وسكارر أن متوسط ما يراه الطفل بين سن ٢ و ١١ سنة من الإعلانات التجارية قد يصل إلى ٦٠٠٠ إعلان مما قد يشاهده الراشدون فى العام، منها ١٢٥٠٠ مما هو مناسب للطفل أو الطفلة كالوجبات الخفيفة واللعب والمشروبات غير الكحولية والملابس. ويشاهد المراهقون اعلانات أقل تبلغ تقريباً ٢٧٠٠٠ إعلان تجارى قد يناسبهم منها حوالى ١٦٠٠٠ (كومستوك وسكارر ١٩٩٩). ويشاهد الأطفال الكنديون أيضاً كثيراً من الإعلانات التلفزيونية ٨٠٪ منها إعلانات تجارية تظهر لهم فى برامج الأطفال صباح السبت معظمها عن الطعام الذى قد يكون ذا قيمة غذائية منخفضة إلا أنه يتميز بالسكريات الوفيرة كالبنديق المغلف بالسكر وأنواع الحلوى المختلفة (شبكة الوعى الإعلامى، ٢٠٠٣).

وتوجد أنماط مختلفة من الإعلان فى برامج الأطفال عبر القنوات التلفزيونية (شبكات الاذاعة التلفزيونية وشبكات الكابل والمحطات المستقلة) فكانت شبكات الاذاعة التلفزيونية مثلاً أكثرها توجيهاً للإعلانات، وكانت المحطات المستقلة أكثرها إعلاناً عن لعب الأطفال، أما شبكات الكابل فكانت تعلن عن مدى واسع من المنتجات من بينها أيضاً منتجات أطفال. (كيونكل Kunkel ١٩٩٢).

وتبعاً لراى كومستوك وسكارر (١٩٩٩) توجد جوانب ثلاثة مهمة من الإعلان: التمييز والفهم والأساليب والحيل اللازمة ؛ لإظهار مضمون الإعلان والتشجيع على الشراء للمنتج المعلن عنه. وبالرغم من قدرة الأطفال الصغار أحياناً على تمييز الإعلانات التجارية فإنهم لا يستطيعون فهم القصد من ورائها الذى يستهدف إغراء المتفرجين على الشراء، حيث لا تمكنهم قدراتهم المعرفية من ذلك، فهم يثقون فى كل ما يبدو من الإعلان وما يقال عن المنتج أو السلعة مما قد يدفعهم إلى طلب شرائها من الآباء. وعلاوة على ذلك يؤثر الإعلان على التفاعل بين الأبوين والطفل، فمصمموا الإعلان الخاص بالأطفال يستهدفون الحصول على المال ببيع منتجاتهم مما يدفعهم إلى استهواء الأطفال الذين يضغطون بدورهم على الآباء من أجل شراء المنتج المعلن عنه.

وقد شملت اللعب وأطعمة الإفطار تقريباً نصف كل الإعلانات الملاحظة في دراسة لكيونكل (١٩٩٢)، وبإضافة إعلانات الوجبات الخفيفة المكونة من الحلوى والمشروبات إليها بلغت ٧٤٪ من مجموع هذه الإعلانات، وكانت الأطعمة الصحية المفيدة للأطفال ممثلة فقط بنسبة ٢.٨٪ من كل الإعلانات الموجهة إلى الأطفال، وقد لوحظ أن المشاهدين بكثرة للتلفزيون كانوا يرغبون في شراء لعب وتناول طعام أكثر من المشاهدين أقل (ستراسبورجر وويلسن Strasburger & Wilson ٢٠٠٢). كما تعرض المشاهدين بكثرة أيضاً إلى الكثير من الإعلانات الأخرى بسبب ازدياد أعداد ساعات المشاهدة.

ويلاحظ أنه ليس فقط الإعلان التلفزيوني هو الذي يصل إلى الأطفال، بل توجد أيضاً مجلات الأطفال واللعب التي تمنح إليهم التشجيع على الشراء وكذا الحروف والكلمات التي تطبع على الملابس وتشير إلى البضائع المعلن عنها، والهدايا التي تقدم مع الوجبات كهدايا الوجبات السعيدة لماكدونالد وشخصيات الكرتون، كما أن هناك أيضاً إعلانات على بعض أغلفة كتب التلاميذ غير الحكومية في المرحلة الابتدائية وحتى المرحلة الثانوية، كذلك إعلانات في الردهات تحمل طابع العلامات التجارية الخاصة بأسماء الأطعمة والوجبات والمقاهي وكوبونات الجوائز لمختلف الأكلين. كما أنها قد تبدو كذلك على جدران صالات الألعاب الرياضية (الجمنيزيام) والملاعب والمكتبات العامة. كما تظهر كذلك الإعلانات الموجهة إلى التلاميذ والآباء على مواقع شبكات الإنترنت، ومنها الإعلانات الحديثة عن الملابس^(١)، ومن أمثلتها إعلان «فتاة روكسي» Roxy Girl الذي يستهدف البنات من سن ٨ إلى ١٢ سنة، وقد صممت بعض شركات الملابس عام ٢٠٠٣ عدداً من الكتيبات التي تحوى قصصاً خيالية^(٢) كأسلوب للإعلان عن منتجاتها. وكان من عناوينها سلسلة «الولد الفضى» Luna Boy «وفتاة روكسي»، وكانت هذه هي أول مرة يستخدم فيها هذا الأسلوب الخيالي من شركات الملابس.

(١) وإرادة في تقرير المؤسسة القومية للإعلام والأسرة لعام (٢٠٠٢).

(٢) تستخدم القصص القصيرة كأسلوب للدعاية أحياناً، كعرض قصة درامية توضح مثلاً حالة شخص قبل وبعد استعمال السلعة ومدى الفائدة التي عادت عليه من جراء هذا الاستعمال. (المترجم)

ولأن الأطفال فى الولايات المتحدة ينفقون أو يتسببون فى إنفاق ما يقرب من ٥٠٠ بليون دولار سنوياً، فهم مستهدفون الآن للإعلان المباشر أكثر من أبائهم، وحتى المنتجات التى يهتم بها الكبار مثل معجون الأسنان والسيارات عادة ما توجه أيضاً نحو الأطفال والمراهقين (المؤسسة القومية للإعلام والأسرة، ٢٠٠٢)، وعلاوة على ذلك تم تطوير الإعلانات التجارية وأسلوب عرضها ، حيث تظهر أحياناً خلال البرامج المهمة كى تكتسب إثارة وتكون أكثر استهواءً للمشاهدين الأطفال والمراهقين (ميللر Miller ١٩٨٧).

ويمكن أن تؤثر الإعلانات على أفكار الأطفال والمراهقين واتجاهاتهم وسلوكهم الخاص بالشراء، كما يمكن أن تؤثر كذلك على علاقاتهم الأسرية وتقديراتهم لذواتهم وعاداتهم فى تناول الطعام واتخاذهم لقراراتهم الخاصة بالتصرف على نحو ما، وتحدد اختياراتهم لشيء معين، كما قد تدفع بعضهم إلى تناول الخمر أو التدخين.

وقد أدت الأساليب التى تؤثر بها الإعلانات على الأطفال وأسرههم بطرائق مباشرة وغير مباشرة إلى إجراء قدر كبير من البحوث تضمنت مدى واسعاً من المتغيرات فى كل من مجالى الوظائف المعرفية والوجدانية للأطفال، وقد تركزت كثير من هذه الدراسات على قدرات الأطفال من مختلف الأعمار على تمييز برامج التليفزيون من البرامج التجارية للإعلان، وقدراتهم على فهم الهدف من إغراء الجماهير أو القصد من الإعلان، ومدى قدراتهم على تقييم البرامج التجارية للإعلان بطريقة موضوعية أو ناقدة. وقد حاولت دراسات أخرى التحقق من استجابات الأطفال الانفعالية للإعلانات واتجاهاتهم نحوها كالثقة فيها ومدى تصديقهم لها والرغبة فى اقتناء ماتعرضه، كما حاولت هذه الدراسات تحديد الأثر الفعلى للإعلانات على علاقات الآباء بالأبناء وكذا على الأثر الشرائى لكل من مجموعتى المشاهدين الآباء والأبناء بالرغم من أن البعض كان يشعر بأن مجموعة فقط صغيرة من آلاف الإعلانات التى كان يراها الأطفال هى التى تؤدى بالفعل إلى مطالبتهم الآباء بشرائها (فويلز Fowles ١٩٩٢).

طبيعة جاذبية الإعلان

معلومات عن المنتج في مقابل صور عقلية :

إن الهدف الرئيسي من الإعلان عن سلعة ليس هو بالضرورة الإغراء المباشر بشرائها، وإنما هو أن يعي المشاهد بعقله أو المشاهدة أنها شيء حسن ومرغوب فيه (شينى Cheney ١٩٨٣). وتبعاً لرأى راذر فورد Rutherford (١٩٨٨) ليس الإعلان هو مجرد إعطاء معلومات عن خصائص منتج وثمانه بل أنه قد أصبح الآن فناً يقوم هدفه على خلق صورة عقلية أو انطباع عند المشاهد، وإغراءه انفعالياً أو عاطفياً- وليس بالضرورة منطقياً - بالمنتج، وتكوين اتجاهات إيجابية لديه نحو الأشياء المعلن عنها (كاربنتر Carpenter ١٩٨٦).

ويريد أصحاب الإعلانات أن يشكّلوا ما يوجهونه من كلام أو صور أو غير ذلك من رسائل بحيث تتلائم مع حاجات المشاهدين وخبراتهم، ولكي يتحقق هذا الغرض كثيراً ما تعنى هذه الرسائل التجارية إثارة مشاعر المشاهدين وانفعالاتهم، ويمكن أن يبدو هذا واضحاً في حالة الإعلان عن الملابس أو العطور، وقد يحاول المشاهدون أحياناً التوصل إلى علاقات منطقية بين بعض عناصر الإعلانات التجارية وما يجمع بينها من ارتباطات وصور عقلية.

وتتركز فاعلية الإعلان على مدى اعتماده على الذاكرة القائمة على التمييز أكثر من الذاكرة التي تستند على الاستدعاء، فتمييز الشخص للعلامة التجارية (الماركة) الخاصة بمنتج ما- كان قد شاهده من قبل- يمكن أن يؤثر على قراره بالشراء عندما يواجه بعملية اختياره من بين منتجات أخرى، والتمييز هو عملية أسهل من الاستدعاء عند كل شخص وبخاصة عند الأطفال الصغار، وهؤلاء الأطفال يستطيعون تمييز الأشياء المحسوسة المجسمة بصرية كانت أم سمعية والتعرف عليها أكثر من الأشياء والمعاني المجردة، ويمكن أن يكون للعوامل أو المؤثرات المنطقية الناقدة تأثيراً أقل على

الأطفال عن تلك التي تثير انفعالاتهم من خلال تكوينها لصور عقلية وانطباعات لديهم. ففي دراسة واحدة (ماكلين Maclin ١٩٨٨) مثلاً، ساعدت الموسيقى على إيجاد نظرة إيجابية تجاه منتج معلن عنه وتمكن المشاهدون من استرجاع مزاياه وتذكرها بسهولة، ولم يحاولوا التحليل المنطقي لخصائصه ومكوناته مؤقتاً وذلك بسبب جاذبية الإعلان. وهكذا يمكن أن يستجيب المشاهدون انفعالياً للإعلان بسبب فاعليته في إغرائهم على الشراء بالرغم من ضرورة التعقل لفهم طبيعة المنتج المعلن عنه، حيث عادة ما يكون هناك تركيزاً قوياً في تصميم الإعلان على إثارة الجانب الانفعالي^(١) للمشاهد وتجاوز متعمد إلى حد ما للمضمون التحليلي له (راچيكي وزملاؤه Rajeki et al ١٩٩٤).

فبالنسبة للمشاهدين من أى سن قد يعتمد التليفزيون أو يتجاهل في برامجهم وإعلاناته عملية التحليل المنطقي للمعلومات الخاصة بالمنتج المعلن عنه، وغالباً ما يسهل الانصياع للهدف الإغرائى من الإعلان من خلال معلومات غير صادقة تماماً من بعض أصحاب الإعلان واستخدامهم لمنطق مخادع، مثل قولهم إن المعلومات المصاحبة للإعلان هي خلاصة نتائج دراسات مزعومة أو بحوث مسحية مكثفة (وفى الواقع لا وجود لمثل هذه البحوث)، ومثل هذه التقارير المزيفة قد تدفعنا نحو شراء السلعة معتقدين بأننا نستجيب بعقلانية في حين أن سلوكنا ناتج في الواقع عن أهوائنا وانفعالاتنا بسبب ما تكون لدينا عن الإعلان من صور عقلية مخادعة.

فبدلاً من تركيز المعلومات مثلاً على خصائص المنتج قد يتجه الإعلان نحو أسلوب حياة المشاهدين وطريقة التغلب على عدم قناعة بعضهم بمظهره وهندامه، مبيناً أن المنتج هو الذى سوف يتيح لهم هذه الفرصة (راذر فوررد ١٩٨٨). فأساليب الإعلان القديمة المباشرة والمليئة بالمعلومات تكاد تختفى الآن، والأطفال هم أكثر الناس تأثراً بالأساليب الحديثة بسبب الوسائل المبتكرة فيها، والتي تخاطب

(١) قد يكون الانفعال أو العاطفة أحياناً أكثر من العقل فاعلية في توجيه سلوك بعض الناس. (المترجم)

وجدان المشاهدين أكثر من عقولهم، حيث يجدون فيها أحياناً تسلية ممتعة بما فيها من فكاهة وموسيقى وضجيج.

ويساعد الإعلان التليفزيونى الناس على تأييد قرارهم بالشراء ببعض الأسس التى قد تبدو منطقية لتبرير سلوكهم الخاص بالشراء، إلا أنه مع ازدياد خبراتهم بالإعلانات يصبحون أكثر وعياً بالمعلومات التى تقدمها لهم وقد لا يصدقونها ومع هذا قد يتأثرون بجاذبية الإعلان؛ لذا فهناك حاجة ماسة إلى دراسة العلاقة بين الإعلام بالمعلومات الخاصة بموضوع الإعلان وتأثيره الفعلى على سلوك المشاهد، حيث إن هذه العلاقة لازالت غير واضحة، ويبدو أن هذا هو ما حدث فى إحدى الدراسات التى أجريت على بنات الصف السابع من مرحلة التعليم الأساسى (فان إفرا Van Evra ١٩٨٤) اللاتى عبرن بحرية عن اتجاهاتهن السالبة تجاه أحد الإعلانات- أى رفضهن للمعلومات التى يقدمها الإعلان- واعترفن فى الوقت نفسه بتأثيره عليهن، هذا ويعتمد تأثير الإعلان التليفزيونى على الكثير من العمليات المعقدة، ولا تعنى الاتجاهات السالبة نحو الإعلان بالضرورة توقع عدم شراء السلعة المعلن عنها.

ويمكن أن يؤثر الإعلان على المشاهدين بطرائق أخرى أيضاً، ويقترح كومستوك وبايك (١٩٩١) أن الإعلان قد يؤثر على تقدير الفرد لذاته بطريقة معاكسة بوسائل ثلاث: (أ) إظهار إنجازات أو أعمال لا يستطيع المشاهدون تحقيقها كالأفراد الذين يملكون السلعة المعروضة (ب) إظهار أن الآخرين الحائزين على السلعة أفضل من المشاهد بطريقة ما أو بأخرى (ج) إظهار أن الأشخاص المشابهين للمشاهد مظهرهم الاجتماعى غير لائق ما لم يقتنوا السلعة المعروضة. وخلافاً لذلك قد يحدث العكس عندما تظهر المشاهد التليفزيونية إنجازات فى مقدور الأطفال المشاهدين تحقيقها أو أنهم أكفاء لإنجازها، أو يبدو من هذه المشاهد أن الأطفال المشابهين للطفل المشاهد متميزين أو أن أديارهم الاجتماعية عالية، وكلها عوامل تقوى من تقدير الطفل المشاهد لذاته، وقد أشار الباحثون مع ذلك إلى أن هذا التأثير أكثر شيوعاً بالنسبة للذكور عن الإناث مع أخذ محتوى معظم الإعلانات فى الاعتبار.

شهرة مقدم الإعلان :

تتأثر استجابة الأطفال للإعلانات التجارية بشخصية الفرد الذى يقدمها، إن مجرد ظهور شخصية ما مع سلعة معينة يمكن أن يؤثر بدرجة ملحوظة على تقييم الطفل لهذه السلعة، ويتوقف هذا على كيفية إدراك الطفل لهذه الشخصية، ففى إحدى الدراسات مثلاً (روس وزملاؤه Ross et al ١٩٨٤) كان المنتج المعروض عبارة عن لعبة أطفال وأظهر الشخص الذى يقدمها فى الإعلان دراية كبيرة بها، واعتقد الأطفال أن هذا الشخص هو خبير متخصص فى إنتاج لعب الأطفال، حيث فضلوا اللعبة عن غيرها من اللعب الأخرى التى لم تقدم بهذه الكيفية، وكان الأطفال الأصغر سناً فى عينة تراوحت أعمارهم من ٨ إلى ١٠ سنوات أكثر اعتماداً على نصيحة مقدم السلعة من الأطفال الأكبر سناً كما بدوا أكثر عرضة للوقوع فى الخداعات الإدراكية المستخدمة فى الإعلانات، على أن الجمع بين شخص مقدم مشهور للسلعة^(١) المعلن عنها مع وجود عرض مثير للإعلان يمكن أن يزيد من تأثيره على الأطفال الذين يميلون إلى تصديق الكبار وتقليد الأبطال والتفسير الحرفى للمعلومات كما يدركونها بحواسهم (روس وزملاؤه ١٩٨٤).

وكان الأطفال يثقون فى المعلومات التى يقدمها الأشخاص الذين يظهرون وهم يمارسون النشاط الخاص باللعبة التى يعلنون عنها أكثر من غيرهم، علاوة على ذلك فإن اندماج الشخص الذى يقدم الإعلان فى المجال نفسه الذى يعلن عنه يساعد أيضاً على أن يكون للإعلان الفاعلية نفسها بين الأطفال المشاهدين له (كارتدائه مثلاً للملابس لاعبى فريق لكرة القدم وهو فى الواقع لا يلعب الكرة)، ومع هذا ربما يكون فى هذا التظاهر بالأداء الواقعى معلومات غير صحيحة أحياناً وخداع الأطفال عن المنتج المعلن عنه (روس وزملاؤه ١٩٨٤).

(١) ممثل سينمائى أو مغنى معروف مثلاً. (المترجم)

برامج الإعلانات التجارية الممتدة :

بعض البرامج الخاصة بالإعلانات تبدأ باللعب ثم تستمر في عرض عدد من المشاهد الممتلة التي تدور حول هذا اللعب، ويؤدي أدوارها شخصيات معروفة، ويشار أحياناً إلى هذه البرامج بأنها برامج ممتدة للإعلانات التجارية (إنجلهاردت -Engellhardt ١٩٨٧ وكيونكل Kunkel ١٩٨٨)، وعادة ما يكون الهدف الرئيسى من مثل هذه العروض هو التشجيع على بيع اللعب عن طريق مشاهدة الأطفال للأبطال وهم يعرضونها، وقد اقترح الكثيرون أن فى مثل هذه الإعلانات جانب مخادع للأطفال ، حيث يكون الفصل فيها بين البرنامج المحتوى على التمثيلية والإعلان أقل وضوحاً وأصعب فى التمييز عن سائر الإعلانات الأخرى المستقلة عن التمثيليات (كيونكل ١٩٨٨).

المتغيرات الوسيطة^(١) Mediating Variables

متغيرات النمو

ولأن الإعلانات الموجهة إلى الأطفال تختلف فى أشكالها وأنواعها، كما أن الأطفال يختلفون أيضاً فى سنهم وأعمارهم ومستوى أسرهم الثقافى والاجتماعى فنحن نتوقع تبعاً لذلك اختلافاً فى الأثر الذى تتركه هذه الإعلانات عليهم.

ويعتبر السن كمؤشر للفروق الراجعة إلى النمو مكوناً مهماً فى كيفية التعامل المعرفى والوجدانى للأطفال مع المعلومات الخاصة بالإعلانات التجارية، وتشير الدراسات (بركس وارمسترونج وجولدبيرج ويونج Brucks, Armstrong, Goldberg and Young ١٩٩٠) (١)

(١) ويقصد بها تلك العوامل التى تتداخل فى عمليات تأثير الإعلانات التليفزيونية على الأطفال وفهمهم لها- سواء كانت خارجية تتعلق بأساليب الإعلان كنوع المعلومات ومدى سهولتها- أو داخلية خاصة بالطفل نفسه كمستوى نموه المعرفى وجنسه ولداً كان أو بنتاً وكمية المشاهدة. (المترجم)

بوضوح إلى أن فهم الأطفال للإعلانات التليفزيونية وما تهدف إليه من قصد للإغراء بالشراء يتزايد مع ازدياد أعمارهم، بافتراض أنهم يتعرضون لإعلانات أكثر وتزداد بالتالي خبراتهم بهذه الإعلانات التجارية هذه بالإضافة إلى نضجهم المعرفي، والأطفال الصغار لا توجد لديهم مهارات المشاهدة الناقدة التي يمكن أن يستخدمها الأطفال الأكبر والراشدون، كما أنهم غير قادرين على فهم الأفكار المخادعة التي يستقبلونها من بعض المشاهد التليفزيونية الخاصة بأساليب الإعلانات. ويقول يونج إنه كي نفهم أن الإعلان له هدف دفاعي وأن القصد منه هو الإغراء بالشراء لابد من وجود مهارات معرفية معينة، وتظهر هذه المهارات مع غيرها في منتصف مرحلة الطفولة الوسطى وبداية مرحلة المراهقة، ومن هذه المهارات مثلاً هو معرفة أن التفسير الحرفي لما يشاهده الطفل ليس هو الوحيد وأن يحاول أن يقرأ ما بين السطور، وبالإضافة إلى ذلك أن يعرف أن مصلحة صاحب الإعلان تختلف عن مصلحة مُستقبل الإعلان، والأطفال الصغار أقل قدرة على التمييز بين الواقع والخيال وهم يميلون أكثر من غيرهم إلى تصديق كثيراً مما يشاهدونه.

ومع نمو الأطفال يصبحون أكثر قدرة على فهم اللغة والألفاظ التي تقدم بها وبالتالي أقل اعتماداً وربما أيضاً أقل انتباهاً إلى الجوانب البارزة من الإعلانات سواء كان هذا البروز صوتياً أو ضوئياً كما كان الحال وهم أصغر سناً، وعلى هذا فهم يتعرضون لهذين النوعين من الإعلانات الموجهة للأطفال الأصغر والتي تعتمد على المثيرات البارزة وتلك الموجهة للكبار وتعتمد على المعنى واللغة. ويلاحظ مع ذلك أنهم إذا ما شاهدوا البرامج الموجهة إلى الأطفال الأصغر فقد تعجبهم أيضاً الإعلانات التجارية الموجودة بها. وبالرغم من قلة اهتمام الباحثين بدراسة العلاقة بين أنماط المشاهدة لدى الأطفال وبرامجهم المفضلة من ناحية وكذا اتجاهاتهم نحو الإعلان من ناحية أخرى، فإنه يبدو أن هذا مجال يستحق الدراسة.

وعلى هذا فمستوى النمو أو النضج المعرفي يتفاعل مع عملية الانتباه ويؤثر هذا التفاعل على عملية استقبال الطفل للمعلومات والمحتوى في ذاكرته عن الإعلانات

التجارية، ومن الواضح أن القدرة المعرفية تعتبر مكوناً مهماً فى مستوى فهم الأطفال للإعلانات واستجاباتهم التالية لها . وعند تفسير اختلافات الأطفال فى فهم مضمون الإعلانات بسبب مستوى النمو المعرفى الناتج عن السن يجب الحرص كى لا يكون هناك خلط بين عدم قدرة الطفل على التعبير والشرح لما يشاهده ومستوى فهمه الفعلى للإعلان (ليفين وبييتروس وبيتريلا leven, Petros& Petrella ١٩٨٢)

الخصائص الشكلية للإعلانات :

إن معظم الآثار الخاصة بالإعلانات التجارية على الأطفال والتي تم وصفها مثل طريقة عرضها والتغيير السريع من مشهد لآخر مصحوباً بالموسيقى المثيرة للانتباه وكذا المشاهد الخلابة، وكلها عوامل تؤدي إلى تكوين حالات مزاجية وصور عقلية وانطباعات أكثر من كونها تعطى معلومات دقيقة عن المنتج أو السلعة واستخداماتها وفوائدها، ويعلم مصمموا الإعلانات أن مثل هذه الخصائص كالموسيقى والتكرار والأصوات المثيرة للانتباه والشعارات والآثار البصرية وتحرك الأشياء الجامدة وكأنها تنبض بالحياة كلها عوامل تسيطر على انتباه المشاهدين من كل الأعمار. ولكنها جذابة بشكل خاص للمشاهدين الأطفال الذين يعتمدون على مثل هذه المثيرات البارزة بشدة لاستخلاص المعنى منها، وكلما كانت الإعلانات موزعة خلال البرنامج كله كانت أكثر جذباً لانتباههم عما إذا كانت فى بدايته ونهايته.

وبما أن الأطفال الصغار أكثر احتمالاً لمشاهدة البرامج التى تتضمن الكارتون^(١) والأشياء الجامدة كالدمى والأطعمة التى تتحرك وتكلم وكذا الحيوانات وسائر المشاهد التليفزيونية الأخرى التى تتميز بالحركة السريعة والأصوات العالية، ولأن مصممي الإعلانات يلجأون كثيراً إلى مثل هذه الأساليب فإن الأطفال الصغار يجدون صعوبة

(١) لأن تفكير الأطفال وبخاصة من هم دون السابعة عياني، أى يعتمد كثيراً على الأشياء الماثلة أمامهم ومدى بروز المثيرات البصرية والصوتية منها أكثر من اعتماده على المفاهيم المجردة. (المترجم)

فى التمييز بين هذه البرامج التى يحبون مشاهدتها والإعلانات التجارية، وقدرة الأطفال على التمييز بين البرامج العادية والإعلانات تزداد مع ازدياد أعمارهم، وحتى مع نمو قدراتهم على هذا التمييز تظل معرفة الأطفال الصغار لبرامج الإعلانات وأهدافها الحقيقية (فى الترويج لسلعة معينة مثلاً) محدودة. والآن مع تقدم تكنولوجيا الحاسب الآلى يمكن أن يكون هناك تنوعاً كبيراً فى العروض الخاصة بالإعلان عن لعب الأطفال (سونديرز Saunders ١٩٩٦).

معلومات الإعلان :

تختلف إعلانات التلفزيون عن غيرها من الإعلانات المطبوعة فى الصحف والمجلات من حيث إنها فى أغلب الأحيان متعددة الأبعاد فى تأثيرها وجاذبيتها، حيث يصفها الباحثان كومستوك وسكارر Comstock & Scharrer (١٩٩٩) كالتى: «كثيراً ما تقدم الإعلانات التجارية المعروضة فى التلفزيون بطريقة مسلية لافتة لأنظار المشاهدين ويزيد من فاعليتها ما يصحبها من صوت وموسيقى، وقد أصبحت مختصرة بشكل ملحوظ، حيث تخلى مصمموها عن الإطالة بدرجة كبيرة واهتموا بدلاً من هذا بالإثارة الانفعالية فى عرضهم للاسم الخاص بالمنتج «أو الماركة»، هذا ولا تقتصر فائدة الموسيقى فى تقديمها فقط لموضوع الإعلان وإنما هى تساعد المشاهد أيضاً على استرجاع مضمون الإعلان الذى سوف تقدمه والاسم الخاص بالمنتج المعروض أو الماركة، حيث لا يستطيع المشاهدون أن يتفحصوا السلع المعروضة فى التلفزيون بدقة وإمعان وإنما تكون الفرصة أمامهم ضئيلة للتأمل فيها أو اختيارها (كومستوك وسكارر ١٩٩٩).

وتبعاً لرأى كومستوك وسكارر (١٩٩٩) يشجع الإعلام التلفزيونى المشاهدين على إجراء ما يسمى بالعمليات الهامشية peripheral processing، ويقصد بها تلك العمليات المعرفية والانفعالية التى تجعلهم يستجيبون فيها بسرعة للرسائل أو المعلومات التلفزيونية المتضمنة للإعلان إما بالموافقة على السلعة المعلن عنها أو عدم الموافقة،

دون تفكير منطقي أو تأمل في مراجعة البدائل كما يحدث في العمليات المركزية central processing، وحتى أولئك الذين طلب منهم في الدراسات التركيز في الانتباه للإعلان التليفزيوني ومراجعتهم كانوا يستجيبون له على نحو هامشي.

وهناك اختلاف آخر في تقديم الإعلان عن أشكال التقديمات المتوازنة في مجالات أخرى كتقديم برنامج التعليم وغيره من البرامج، حيث يتم في الإعلان التركيز على الجوانب الإيجابية فقط من السلعة أو المنتج دون الاهتمام بالجوانب السلبية (يونيغ Young ١٩٩٠). وبالإضافة إلى ذلك تختلف مصلحة صاحب الإعلان عن مصلحة مستقبل الإعلان وهو هنا الطفل، وقد ذكر يونيغ دراسات أجريت في الولايات المتحدة أظهرت ازدياد الاتجاهات التهكمية والسلبية بين الأطفال تجاه الإعلانات مع ازدياد خبراتهم بها، إلا أنه ليس كل الأطفال تظهر لديهم هذه الاتجاهات كما أن أصحاب الإعلانات يمكنهم إعادة الثقة فيما يعرضونه من منتجات بابتكارهم لأنماط أخرى من الإعلان تساعد على ذلك (يونيغ ١٩٩٠).

وكثيراً من الإعلانات التجارية بالتليفزيون ينقصها نسبياً معلومات واضحة مترابطة وموضوعية عن السلع التي تعرضها كطبيعة المواد المصنوعة منها وقيمها وأدائها، وهي تركز بدلاً من ذلك على المظهر والشكل أو الفكاهة، فكان مثلاً العنصر المرح أو الفكاهة يغلب على أكثر من ربع الإعلانات التجارية الخاصة بوجبات الطعام السريع في دراسة لكيونكل (١٩٩٢)، وكان التذوق والنكهة والرائحة بالنسبة للطعام وكذا الأداء بالنسبة للمنتجات الأخرى عناصر مهمة لثلثي جميع الإعلانات، أما نوعية المواد المستخدمة في صناعة السلعة والأمان والمركز الاجتماعي للفرد بالنسبة لزملائه عندما يستخدم السلعة كعوامل أساسية في استراتيجيات الإعلان عن السلعة فكانت أقل تكراراً من العوامل السابعة.

وكثيراً ما تستخدم حركة الأشياء كالدمى والأشكال الممثلة للحيوانات وغير ذلك في الإعلانات الموجهة للأطفال، وهي تعتمد على إثارة الأبصار والسمع لتوليد صور عقلية تعتمد على المزاح والفكاهة أكثر من اعتمادها على المعلومات كي توضح

الخصائص الرئيسية للمنتج، وقد سجلت الدراسات أهمية العناصر غير اللغوية فى تقديم المعلومات المطلوبة عن المنتج للأطفال، وكيفية تجهيز هذه المعلومات بحيث تؤثر على حالاتهم الوجدانية لإغرائهم بمحاولة الحصول على السلعة أو المنتج (إيديل ١٩٨٨).

ومن الواضح أن المكافآت أو الأشياء السارة التى سوف يجنيها الطفل باقتنائه للسلعة أو اللعبة المعروضة تُعدُّ عوامل مهمة لاستجابته للإعلان (كومستوك وبايك Comostok & Paik ١٩٩١ وكيونكيل Kunkel ١٩٩٢). وقد توصل كيونكيل (١٩٩٢) إلى أن مثل هذه المكافآت تظهر فى ١٠٪ من الإعلانات، وقد يتذكر الأطفال المكافآت المعروضة عند شراء السلعة أكثر من تذكرهم لخصائص السلعة نفسها، وهى أكثر أهمية للأطفال الصغار فى اختيارهم للسلعة (كومستوك وبايك ١٩٩١). هذا وليس فقط جاذبية الإعلان الذى تعرض به السلعة فى التلفزيون هى التى قد تدفع الطفل نحو طلب شرائها بل أن عدم وجود هذه الجاذبية أيضاً يؤدى إلى قلة جذب انتباهه نحو الإعلان وبالتالي يكون أقل تذكرًا له.

الفروق بين الجنسين :

يمكن أن ترتبط الفروق بين الجنسين فى استجاباتهم للإعلان بدرجة تمسك الطفل بالصورة النمطية للدور الجنسى ولداً كان أم بنتاً ودرجة تفاعل هذه الصورة مع الإعلان ومدى تقبل الطفل لاستمالاته ومستويات عمليات المعالجة المعرفية للمعلومات التى يقدمها الإعلان والفروق فى أساليب المعالجة المعرفية بين البنين والبنات، هذا وتظهر الفروق بين الجنسين بالفعل لدى الأطفال الأكبر سناً فيما يتعلق بآثر الإعلانات التجارية على سلوك الشراء، وعموماً كانت نظرة الأطفال الأكبر سناً من الجنسين إلى هذه الإعلانات نظرة سلبية إلى حد ما (فان إفرا ١٩٨٤).

وقد أظهرت دراسة حديثة أن هناك فروقاً بين الجنسين فى مرحلة المراهقة فى عملية معالجة وتحليل المعلومات، فعندما تعرض ٧٨ تلميذاً من الصف التاسع والثانى

عشرة من مرحلة التعليم الأساسى لثمانى رسائل إعلانية تليفزيونية خاصة بتعاطى الكحول كان الأولاد أكثر تأثراً واستمالة بواسطة الإعلانات الفردية من البنات اللاتى كن أكثر تأثراً بإعلانات الخدمة العامة الجماعية فى هذا الشأن (اندساجر وأوستن وبنكليتون Andsager, Austin & Pinkleton ٢٠٠٢). وفى دراسة أخرى (سلاتر وزملاؤه Slater. et al ١٩٩٧) لم تستجب الإناث بطريقة مؤيدة لإعلانات شراب البيرة والرياضة، إلا أنه لوحظ أن هناك استجابات من بعض من الجنسين قد ارتبطت إيجابياً باستخدام الكحول. وكما أشار سلاتر وزملاؤه لم تكن العينة عشوائية بل كان هناك اختيار للمشاركين فيها، وقد قضوا فترة مشاهدة محددة للتليفزيون بالرغم من أن الدراسة قد اشتملت بالفعل على أنماط سلوكية وأكاديمية متعددة وعلى مدى واسع من البرامج والإعلانات، ويقترح سلاتر وزملاؤه أن كثيراً من الإعلانات التى توجه نحو الإناث تجد لديهن تقبلاً وتأثراً بها كالذكور تماماً.

وحتى الخصائص الشكلية (كالسرعة والصوت وما يترتب عنهما من آثار) اللازمة لعرض مشهد الإعلان التليفزيونى يمكن اختيارها بحيث تزيد من قوة الصورة النمطية الشكلية الموجهة لأى من الجنسين عن مضمون هذا المشهد، فهناك معان ضمنية تصحب تقديم الإعلان يؤثر بعضها فى الذكور والآخر فى الإناث، ويحدث مثل هذا التوليف للخصائص المكونة لشكل الإعلان ومضمونه حينما يُقدم مثلاً إعلان عن مناديل الورق الرفيعة أو مزيل الرائحة موجهاً للنساء، حيث يصحبه أضواء مريحة للإبصار وألوان غير براق وأصوات خافتة ذات إيقاع بطى وذلك كله مخالف لإعلان عن شراب «البيرة» موجه للرجال بما يصحبه من أصوات عالية وحركات سريعة.

هذا ويجب إجراء المزيد من البحوث حول الفروق بين الجنسين فيما يتعلق بالإعلانات التجارية التليفزيونية، وفيما إذا كان مصمموا هذه الإعلانات يدخلون فى اعتبارهم الفروق بين الجنسين فى عمليات المعالجة المعرفية للمعلومات التى يستقبلها المشاهدون، وهل هم يستخدمون مثلاً إعلانات يغلب عليها طابع البروز العيانى

عند إدراكها من مجموعات الأطفال الصغار أم إعلانات أخرى تتميز بمضمون منطقي للأطفال الكبار؟ وهل هذا التنوع يمكن أن يميز بين المجموعات العمرية المختلفة للأطفال. إن الإجابة عن مثل هذه التساؤلات يلقي الضوء ليس فقط على فاعلية الإعلان على المجموعات المختلفة من الأطفال بل أيضاً على الفروق في عمليات المعالجة المعرفية للإعلان التليفزيوني من الأطفال من كل من الجنسين ومن المستويات العمرية المختلفة.

حاجات المشاهد :

تعتمد فاعلية الإعلانات أيضاً بدرجة ما على السبب الذي من أجله يشاهدها الناس في التليفزيون، فإذا كان شخص ما مثلاً في حاجة إلى منتج معين- مثل ذلك الذي يخلصه من أعراض البرد وآلام الرشح- كان أكثر انتباهاً إلى ما يرتبط بهذه الأعراض من أنواع العلاج الفعالة، وبخاصة تلك التي يتكرر ظهورها في التليفزيون كوسائل علاج ناجحة تشعره بالصحة والسعادة وتخلصه من آلامه، أما بالنسبة للأطفال فهم ينتبهون أيضاً إلى الإعلانات التي تشبع حاجاتهم، والتي منها الحاجة إلى اللعب والحاجة إلى النجاح وتقدير الذات، وتتوقف فاعلية الإعلان بالنسبة للطفل على المعلومات الخاصة بمدى ما سوف تحققه السلعة المعلن عنها من إشباع لمثل هذه الحاجات (أي مدى مناسبتها له)، وربما يقارن بين ما يشاهده في التليفزيون من معلومات وتلك المعلومات التي يحصل عليها من مصادر أخرى كأخوته وأبائه (قان إقرا ١٩٩٥).

هذا والملاحظة العابرة لعدد قليل من الإعلانات التجارية ليس من المحتمل أن يكون لها أثر شامل على حياة الطفل الواقعية أكثر من الخبرات الأخرى التي واجهها أو التي سبق أن تعرض لها، ولكن التعرض المتكرر للإعلانات فترة طويلة من الوقت يمكن أن يكون له أثر ملحوظ على جوانب متنوعة من حياة الطفل.

الصور النمطية في الإعلان

يساعد الإعلان أحياناً على استمرار الصور النمطية لكل من الجنسين وكذا العرقية، وذلك عند الأطفال، فالنساء مثلاً لازلن يظهرن فى هذه الإعلانات وهن يتميزن بالرقّة والضعف- لاحيلة لهن- يعتمدن على غيرهن، سلبيات ضعيفات تنقصهن الكفاءة أو تنحصر كفاءتهن فى أدوار تافهة، باستثناء من يمثلن أدوار البطلات الإناث.

وللإنصاف نقول إن هناك بالفعل إعلانات تجارية تظهر فيها نساء يتميزن بالكفاءة أو أنماط من النساء الناجحات فى أعمالهن، وبالرغم من بعض التحسن فى هذا المجال الخاص بتمثيل المرأة فإن الخصائص الديموجرافية الموجودة فى الإعلانات لا تعكس بدقة الوجود الفعلى للمرأة فى سوق العمل الحقيقية فى العالم، وعلاوة على ذلك فإن النساء عادة ما يظهرن حائزات فى اختيار السلعة المطلوبة، باحثات عن النصيحة التى عادة ما تكون من الرجال، يتكلمن بأصوات متأثرة يغلب عليها الأنين. كما أنهن أقل من الرجال فى ظهورهن فى الإعلانات، فحديثاً وحتى فى أواخر الثمانينيات كانت أصوات الرجال تسمع فى أكثر من ٨٥٪ من الإعلانات التجارية فى التلفزيون (أمبروز Am-brose ١٩٩١)، وقد استمر عدم التوازن هذا بين أصوات الرجال والنساء بالرغم من غياب البيانات الموضحة لفاعلية أى منهما فى هذه الأدوار الخاصة بالإعلانات (مؤسسة الإعلان الكندى Canadian Advertising Foundation ١٩٨٧).

وقد تظهر الصور النمطية العرقية كذلك فى الإعلان، فقد وجد لى فولير Li-Vollmer (٢٠٠٢) أن الآسيويين واللاتينيين والأمريكيين من سلالة الهنود الحمر أقل ظهوراً فى التلفزيون الأمريكى بالمقارنة بالأمريكيين البيض أو الأمريكيين من أصول إفريقية. علاوة على ذلك فقد كشفت الأدوار التى قاموا بأدائها عن وجود تحيز عرقى، فكان البيض فقط هم الذين يظهرن فى أدوار المراكز العليا، كما أنهم كانوا هم المتحدثون الرسميون والذين لديهم قدرة على حل المشكلات.

وجد أيضاً كوتران وميسينيو Cotrone and Messineo (٢٠٠٠) أن الشخصيات التى تقدم الإعلانات فى التلفزيون وتمثل الأدوار الخاصة بها كانت أكثر شهرة

وتسلطاً إذا كانت من البيض الذكور، وقد حصر الباحثان في دراستهما وجود أو غياب أساليب التفاعل السلبي الانفعالي أو النشيط الوسيلى، الخاص بهذه الشخصيات، وقد تضمنت الشخصيات المتسمة بأساليب التفاعل السلبي الانفعالي تلك التى تظهر כתابعة فى أدوارها مطيعة خاضعة لا تشعر بالأمان مترددة سلبية انفعالية، أما الشخصيات المتسمة بأساليب التفاعل النشيط الوسيلى فكانت تلك التى تظهر فى أدوار كدور القائد أو المدير، وهى أدوار يتسم صاحبها بالتسلط واحترام الناس له والمركز الاجتماعى والاستقلالية والتلقائية.

وكانت النساء والبيض يظهران عموماً فى مواقف أسرية، والنساء من البيض كن أكثر ظهوراً فى مواقف إغرائية، والرجال البيض يظهران أحياناً أكثر قوة من غيرهم، وكان الرجال الأمريكيون من أصول إفريقية يصورون كعدوانيين، أما النساء فكن عديمى الأهمية يظهرن كتابعات، ويقول كوتران وميسينيوى (٢٠٠٠) إن هذه الفروق تساهم فى المحافظة على استمرار التعصب الخبيث الماكر ضد الأمريكيين من أصول إفريقية بواسطة إظهار الاختلاف بينهم وبين الأمريكيين العاديين، وإنكار عواطفهم الإيجابية.

المشاهدة الناقدة للإعلان

وحتى الأطفال الصغار يمكن تدريبهم على كيفية التمييز بين الإعلان المتضمن على معلومات حقيقية عن منتج ما أو سلعة والإعلان القائم على أسلوب إغرائى لدفع المشاهدين على الشراء، وقد درس بيترسون ولويس Peterson & Lewis (١٩٨٨) مثلاً الأطفال الذين تراوحت أعمارهم من ٦ إلى ١٠ سنوات بعد نهاية اليوم المدرسى الذين قد تعلموا أن يميزوا بين عرض المعلومات العادية بالتلفزيون وكيفية عرض الإعلانات به، وقد تضمنت أساليب عرض المعلومات العادية حقائق عن خصائص السلعة واستخداماتها، أما أساليب عرض الإعلانات فكانت تتسم بعمليات خداع

للمشاهدين لإغرائهم على الشراء، وكانت هناك مجموعة ضابطة من الأطفال لم تتلق مثل هذا التدريب، وأظهرت النتائج أنه حتى الأطفال الصغار يمكنهم أن يتعلموا التمييز بين أساليب عرض المعلومات الحقيقية وأساليب عرض الإعلانات.

ومع هذا فبالرغم من أن الأطفال من سن ٩ و ١٠ سنوات يمكن توجيههم بحيث تصبح نظرتهم نحو الإعلان ناقدة فاحصة، فإنهم لا يمكنهم تصحيح معارفهم تلقائياً أثناء مشاهدتهم للتليفزيون، فالأطفال في هذه السن في حاجة إلى تكوين اتجاه أكثر نقداً أو تمييزاً بالشك نحو الإعلانات عن ذي قبل، لذلك فمن الضروري أن يلموا بمعلومات عن كيفية تصميم الإعلانات وأن يستخدموا هذه المعلومات في فحص ما يشاهدونه من إعلانات (بركس وArmstrong وGold-Brucks وberg ١٩٨٨)، ويمكن أن تعلم المدارس الإعلان للأطفال، كما يستطيع الأبوان كذلك توجيه أبناءهما بشأن التدقيق والحرص فيما يشاهدونه من إعلان وأن يكونوا على وعى أكثر بالكلمات المعسولة التي تستخدم من أجل الخداع وجذب الانتباه (شبكة الوعي الإعلامي Media Awareness Network ٢٠٠٣)، ومن أمثلة هذا عبارات وكلمات مثل: كما قد بينت الدراسات as studies have shown، أو جديد new أو مدهش Fantastic أو متفوق super أو مغذى nutritious.

الحملات الإعلامية في مجالات أخرى

بالرغم من أن كثيراً من البحوث عن أثار الإعلان قد تم إجراؤه على سلوك الشراء، فإن الإعلان يمكن أن يوجه كذلك نحو أنواع أخرى من السلوك خلاف الشراء، ولا يعتبر بعض الناس أن هذا يُعد إعلاناً ولكنه حملات إعلانية لتشجيع الجمهور على الإقدام أو الامتناع عن أنواع معينة من السلوك، ومع ذلك فإن الأساليب المفيدة في الإعلانات يمكن أيضاً أن تؤثر على الجمهور في هذه الحملات الإعلامية أو توجه رسائلها إليه بفاعلية.

فقد استخدم الإعلان فى حملات متنوعة للتوعية كالامتناع عن التدخين وتجنب الخمر والمخدرات والاحتباس من النشالين ومراعات قواعد المرور وأنواع أخرى من السلوك، وتعتبر الأعداد الكبيرة مثل هذه الإعلانات فى التلفزيون ووسائل الإعلام المطبوعة بمثابة شهادة قوية على أهميتها. وقد لوحظ مع هذا أن هناك عدم اتساق فى التأثير الفعلى للإعلانات على هذه الأنواع الموضحة من السلوك، حيث إن تغيير الآراء عن موضوع ما أسهل بكثير من تغيير السلوك الخاص بهذا الموضوع، ومثال هذا التدخين، فمعظم المدخنين يعلمون مخاطر التدخين إلا أن إقلاعهم الفعلى عنه أكثر صعوبة.

ولكى يتم التغيير الفعلى فى السلوك يجب أن يرى المشاهدون صحة الرسائل أو المعلومات التى يقدمها الإعلان، ويقتدون بالنماذج البديلة للسلوك غير المرغوب فيه، وقد وجد روسر Roser (١٩٩٠) مثلاً أن الانتباه إلى المشاهد التلفزيونية التى تحذر من خطورة هذه الأشياء يمكن أن يساعد على تثبيتها فى ذاكرة الفرد ويسهل له من استدعائها لها فيما بعد، إلا أنه قد لا يؤثر على اتجاهاته وسلوكه نحوها أو يؤدى إلى إقلاعه عنها ؛ لأن هذا يتأثر بإدراكاته عما يراه صواباً، حيث لايتغير سلوك الأفراد بهذه المشاهد نحو الأفضل ما لم تقدم معلومات مناسبة لهم تقنعهم بخطأ السلوك غير المرغوب فيه بالإضافة إلى وجود العوامل الاجتماعية المساعدة على هذا التغيير. (قان إقرا ١٩٩٥). كذلك فيما يتعلق بالجوانب الأخرى لاستخدام وسائل الإعلام، لابد من وجود التفاعلات المركبة التى تعمل للتأثير على السلوك، وسلوك المستهلك لا يستثنى من ذلك.

ملخص

إن تأثير الإعلانات على سلوك الأطفال لا يسير على نحو مستقيم فى كل الحالات كما يتوقع البعض أو يأمل أصحاب الإعلانات أو مصمموها، والأطفال مع نموهم يزداد وعيهم إلى حد ما بكيفية عمل الإعلانات والغرض منها بالرغم من أنها قد تدفعهم أيضاً نحو طلب اقتناء أو شراء السلع المعلن عنها من الآباء. والأطفال الصغار هم أكثر عرضة إلى التأثر بالبروز الإدراكي الموجود فى معظم الإعلانات التجارية الموجهة إليهم وليست لديهم القدرات المعرفية لتقييم هذه السلع بطريقة ناقدة، كما أنهم يواجهون صعوبة أكثر من الأطفال الأكبر سناً فى التمييز بين الإعلانات التجارية والبرامج التليفزيونية الموجهة إلى الأطفال، كما أنهم لا يشاهدون برامج الإعلانات عن اختيار كما يفعل الأطفال الأكبر سناً، وعلاوة على ذلك فإن استخدام مصممو الإعلانات لبعض وسائل الترغيب فى السلعة- كالمكافآت التى سوف تصحب شراؤها وتحرك الأشياء الجامدة كالدمى والحيوانات وتحديثها وغير ذلك من أساليب- يجعل من الصعب على الأطفال تمييز الخصائص الحقيقية للسلعة.

وتعتمد معظم الإعلانات التليفزيونية على الإثارة الحسية سمعية كانت أم بصرية للتحكم فى الانتباه وتكوين حالات مزاجية لدى المشاهدين- أكثر من مجرد إعطائهم معلومات عن السلعة المعروضة- تدفعهم إلى الرغبة فى شرائها.

هذا ويمكن أن يؤثر الإعلان على تفاعلات الأطفال مع آبائهم وتقديرهم لذواتهم، ومع ذلك يمكن أن يتعلم الأطفال النظر إلى الإعلان بطريقة أكثر نقداً وبالتالي الإقلال من تعرضهم لأساليبه الإغرائية.

وقد استخدمت أساليب الإعلان لمكافحة أنواع أخرى من السلوك مثل التدخين والنشل والسلوك المؤدى إلى حوادث السيارات وتعديل بعض العادات الغذائية غير الصحية، ويلاحظ أن فاعلية هذه الأساليب غير واضحة ؛ لأن تعديل السلوك الفعلى هو عملية معقدة تعتمد على تفاعل للعديد من العوامل، حيث يلاحظ أن نقل المعلومات إلى الأطفال هو أسهل من تغيير سلوكهم، ومع هذا فبلا شك أن هذه الحملات الإعلامية تؤدي إلى مساهمات إيجابية فى التخلص من الأنواع غير المرغوب فيها من السلوك.

أسئلة المناقشة

١ - ناقش الدور الذى تلعبه مستويات النمو فى فهم الأطفال للإعلانات وقابليتهم للتأثر.

٢ - ناقش البرنامج التعليمى الخاص بتدريس الإعلان للأطفال والمراهقين، وما هى أهم النقاط التى يمكن أن يتضمنها هذا البرنامج؟

٣ - ناقش ردود أفعالك الشخصية للإعلان، وكيف يمكن أن تؤثر على اتخاذك لقرار اختياراتك لسلعة ما معروضة فيه؟ وكيف ولماذا يكون الأثر أقوى على الأطفال وصغار المراهقين؟

الفصل الثامن

التليفزيون والأسرة

إن الوسط الذي يشاهد فيه الأطفال التليفزيون- حيث يتفاعلون مع سائر أعضاء الأسرة أو زملائهم أثناء المشاهدة- يلطف أيضاً من بعض آثار التليفزيون عليهم بأساليب متنوعة، ويصبح موقف المشاهدة موقف اجتماعي يمكن أن يتصل فيه أعضاء الأسرة ببعضهم عندما يجتمعون معاً أمام ذلك الجهاز، ويمكن أن يشكل كذلك موقف المشاهدة خبرة عزلة اجتماعية يشاهد فيه الطفل أو المراهق التليفزيون أو يمارس ألعاب الفيديو أو يستخدم الإنترنت في حجرته بمفرده، وقد أشار كاليب وسوندهيمر Kaliebe and Sondheimer (٢٠٠٢) إلى أنه مع سيادة الثقافة الإعلامية سوف يقل دور الأسرة في منع انتشارها إلى الأطفال وسوف تصبح المحافظة على عادات وهويات الجماعات البشرية أكثر صعوبة.

التليفزيون والأنشطة الأخرى للأسرة

كثيراً ما كانت وسائل الإعلام ومنها التليفزيون تُنتقد بسبب تقويضها لبعض الأنشطة الأخرى المهمة في الأسرة، وقد ظهرت اهتمامات من الباحثين حول الأنشطة التي أصبح التليفزيون يحل محلها مثل تحدث أفراد الأسرة وتفاعلهم الاجتماعي مع بعضهم البعض وحيث يلعب الأطفال مع أخوتهم وأصدقائهم، وقد اقترح بعض الباحثين (مثلاً «ون» Winn ١٩٨٥) أنه بالرغم من أن التليفزيون قد حافظ على منع أعضاء الأسرة من التشتت، فإنه مع ذلك يسيطر عليهم حتى في الأوقات التي يوجدون فيها

معاً ليشاهدونه، فهو يمنعهم من ممارسة الأنشطة التي تؤدي إلى ترابط أكثر مع بعضهم البعض كاللعب والتسامر والمرح وغير ذلك من أنشطة أو تفاعل اجتماعي، وهي أنشطة قد تميز أسرة عن أخرى، ويميل الأطفال إلى تقليد آبائهم في أساليب المشاهدة، وقد ارتبطت تقديرات الأطفال العالية لأبائهم عن فترة المشاهدة بتقديراتهم هم لأنفسهم عن طول المدة التي يقضونها في مشاهدتهم للتلفزيون (هننج وقرديرر Henning & Vorderer ٢٠٠١).

ويرى روبنس Robinson (١٩٩٠) أن التلفزيون قد حل مكان أنشطة أخرى كقراءة القصص الخيالية وارتياح دور السينما وكذا الأنشطة الأخرى غير الإعلامية كفلاحة الحدائق والنوم، وأهم من هذا أنه ارتبط بتناقص التفاعل الاجتماعي خارج الأسرة، وقد تطورت حياة الأسرة وأصبح أفرادها يقضون وقتهم معاً يشاهدون البرامج التلفزيونية بما فيها من مسرحيات أو دراما يتحدث الناس فيها أو أفراد الأسر مع بعضهم البعض (فيلدمان Feldman ١٩٩٤).

وتبعاً لرأى روبنسون (١٩٩٠) ترتبط مشاهدة التلفزيون بنشاط أقل في أسلوب حياة الفرد، وهناك تأكيد للفكرة التي تشير إلى أن مشاهدة التلفزيون مع أفراد الأسرة يزيد من تماسكها أو يساعد على الحديث بين أفرادها مع بعضهم البعض، ويرى كيوبى Kubey (١٩٩٠) أن الفترة التي تقضيها الأسرة في مشاهدة التلفزيون تتسم بأنها أكثر هدوءاً وأقل إثارة من فترات الأنشطة الأخرى للأسرة، وبخاصة لدى الأفراد المشاهدين بكثرة للتلفزيون والذين أقروا بأنهم ينعمون بالهدوء والراحة خلال مشاهداتهم مع أفراد الأسرة للتلفزيون، هذا بالرغم مما يقترحه كيوبى (١٩٩٩) بأنه من الواضح أن بعض أفراد الأسرة قد يستفيدون أحياناً بلا شك من تفاعلهم المباشر مع سائر أعضاء الأسرة، كما يظهر هنا أيضاً أمر معقد آخر بالنسبة لبعض أعضاء الأسرة وبخاصة الأطفال مثلاً الذين سوف يحاولون التنافس مع التلفزيون لجذب انتباه الآباء إليهم وهم يشاهدونه (كيوبى ١٩٩٠).

ويدعى آخرون بأن التلفزيون قد أصبح الآن وسيلة مهمة لتجميع أعضاء الأسرة مع بعضهم البعض في عصر اختلف فيه متطلباته عليهم عن الأزمنة التي سبقت دخول

التلفزيون إليهم، هذا وبالرغم من انخفاض فترة المشاهدة خلال مرحلة المراهقة فلا يزال الانشغال بالتلفزيون يشكل نشاطاً مهماً خلال هذه المرحلة وبخاصة مع سائر أفراد الأسرة، ويمكن أن تعبر مشاهدة الطفل أو المراهق للتلفزيون مع الأسرة عن تألفه معها (براون وبرانت Brown & Bryant ١٩٩٠ وكيوبي وكسيكزنتميهالي Kubey & Csikszentmihalyi ١٩٩٠).

ولأن الأبوين الآن في الكثير من الأسر موجودان خارج المنزل حيث يعملان، فهما قد يفضلان بعد العودة من العمل البقاء في المنزل للتسلية، وربما يساعدهم على هذا جاذبية التلفزيون أو غيره من وسائل الإعلام (لل Lull ١٩٨٨)، فمشاهدة التلفزيون أو استئجار أجهزة الفيديو أو شراء دسكات الفيديو الرقمية DVDs لاستخدامها بالمنزل هو سلوك اقتصادي مُريح، لذلك فهو أفضل لتسلية الأسرة من خروجها لدور السينما أو المسرح. كما يعد نشاطاً أساسياً لسائر أنشطة الأسرة الأخرى الترفيهية.

النماذج التلفزيونية للأسر

تختلف النماذج التي يدركها الأطفال عن أعضاء الأسر وسلوك أفرادها المناسب تبعاً للمشاهد التي يعرضها التلفزيون عن الأسر المختلفة (براون وبرانت Brown & Bryant ١٩٩٠). فقد لاحظ براون وبرانت أن الأطفال الذين يشاهدون كثيراً من الأسر على شاشات التلفزيون يميلون إلى الاعتقاد بأن هذه الأسر أفرادها متحابون ويحرصون على شئون بعضهم البعض، وعندما يشاهدون هذا مع آبائهم ويناقشونهم تتكون لديهم آراء إيجابية عن الأسر (براون وبرانت ١٩٩٠). وهم يميلون أيضاً إلى مشاهدة تنوعاً كبيراً في تكوين الأسر بما في ذلك الأسر ذات الأب الواحد والأم الواحدة أو الأسر المكونة من بنين وبنات أو تلك المكونة من بنين فقط أو بنات.

وعادة ما تظهر التمثيليات الكوميدية - خلافاً للتمثيليات الأخرى - نموذجاً تقليدياً للأسرة التي تُحسن من تسيير أمورها وتوجيه علاقات أفرادها مع بعضهم البعض

وتحل صرعاتهم بفاعلية (دوجلاس Doglass ١٩٩٦)، ويظهر الآباء فى مثل هذه القصص كـماذج يقتدى بها الأطفال فى الأسرة التى تكون فى الأغلب متماسكة تسود بين أفرادها العلاقات الإيجابية، ومع هذا وجد دوجلاس وأولسون Douglas & Olson (١٩٩٦) أن البيئة الاجتماعية العامة للأسر الحديثة يكثر الصراع بين أفراد كل منها، ويقل كذلك التماسك فيما بينهم، والآباء فيها أقل قدرة على التطبيع الاجتماعى لأطفالهم أو تسيير أمور حياتهم اليومية بفاعلية، وقد تبين بالفعل أن الأخوة الأطفال فى هذه الأسر أكثر عداءً لبعضهم البعض وأقل تماسكاً وكذا أقل فى مستوى تطبيعهم الاجتماعى عما كان عليه الحال فى الأسر التقليدية القديمة. ويقترح دوجلاس وأوين أن الأسر التى تظهر فى التليفزيون يبدو أنها تتصرف بأساليب يفهمها المشاهدون ويعتقدون بأنها مألوفة لديهم، إلا أن الأمر لازال فى حاجة إلى المزيد من الدراسات لمعرفة إلى أى مدى يعتقدون بأنها مماثلة لحياتهم أنفسهم.

ويقترح الكايند Elkind (١٩٩٣) أن وسائل الإعلام تساهم فى نشر الاعتقاد بأن جيل المراهقين الآن هم جيل من أشخاص محنكين أكثر من كونهم غير ناضجين، ويرى الكايند أن مثل هذا الاعتقاد يمكن أن يحدث تغييراً فى آراء الأبوين والمعلمين والمربين فى المدارس والمؤسسات الخاصة بالتنشئة من حيث النظرة إلى الأنوار الاجتماعية للمراهقين، وربما يؤدى إلى الإقلال من المسئولية الاجتماعية تجاههم واعتبارهم ليسوا فى حاجة إلى معايير ونماذج سلوكية يقتدون بها أو إقامة حدوداً ضرورية على تصرفاتهم (الكايند ١٩٩٣).

المشاهدة المشتركة مع الأبوين

فوائد المشاهدة المشتركة

إن موقف المشاهدة أو الوسط الذى يشاهد منه الأطفال التليفزيون سواء كانوا بمفردهم أو مع أصدقائهم أو أخواتهم أو آبائهم له أهمية كبيرة على مدى تأثير

التلفزيون عليهم، ومشاركة الأبوين (أو الكبار في بيئة الطفل) في المشاهدة يمكن أن يقوى من فهم الطفل لمضمون البرنامج التلفزيوني وبخاصة إذا ما كانت تعليقاتهما على البرنامج أثناء المشاهدة أو بعدها. كما تزداد أيضاً هذه الفاعلية أهمية وقيمة إذا ما كان الطفل يشاهد برنامجاً تعليمياً (رايت وزملاؤه ١٩٩٠).

ويلاحظ أن من أبرز خصائص وسط المشاهدة الذي يتواجد فيه الطفل يتمثل في دوره كمصدر آخر أو بديل للمعلومات التي يتلقاها الطفل من التلفزيون، فإذا ما كان الأبوان يشاهدانه مع أطفالهما، ففي مقدورهما أن يضيفا آراء أخرى أو يعدلان أو يغيران أو يثبتان بطلان أى معلومات يستقبلها أطفالهما من التلفزيون. وحتى في حالة عدم وجودهما مع الأطفال ففي إمكانهما أيضاً التعليق على أى معلومات يستقبلها الأطفال عندما يسألهما الأطفال عنها، أما في حالة عدم وجودهما مع الأطفال أثناء المشاهدة وانصرافهما عن التعليق عن تساؤلات الأطفال عما شاهدوه في البرامج- فقد يصبح التلفزيون مصدراً رئيسياً يتلقى منه الأطفال معلوماتهم وبخاصة في حالة عدم وجود من يحل محل الأبوين من الراشدين.

ووجدت ميساريس^(١) Missaris (١٩٨٦) في دراستها بأن الآباء كانوا مندمجين مع أطفالهم أثناء تعلمهم من التلفزيون، وهى تقول بأن الأطفال يعتمدون على أبويهم أو الراشدين الذين يعيشون معهم في تكوين صورة عن العالم من مشاهداتهم للتلفزيون طرائق ثلاث: **أولها** أن الطفل في حاجة إلى أن يتعلم كيف يميز برنامجاً عن آخر (مثال ذلك التمييز بين البرامج الخيالية والموضوعية). ثم تمييز الفارق بين مضمون المشهد التلفزيوني والواقع، ويلعب كل من مستوى النمو المعرفي للطفل وتدخل الأبوين دوراً مهماً هنا في هذا التمييز.

وثاني هذه الطرائق أنه عندما يحكم الأبوان على مدى دقة المشهد التلفزيوني ويتناقشون حول ذلك فهم في واقع الأمر يساهمون في مساعدة الطفل في استخدامه

(١) أجرت عدداً من البحوث لدراسة تأثير الأسرة على خبرات الأطفال الناتجة عن التلفزيون وكذا أهمية تعليقات الأم في تأثيرها على هذه الخبرات. (المترجم)

للتلفزيون من أجل اكتشاف العالم الواقعي وتقييم دقة المشاهد التي يعرضها سلبية كانت أم إيجابية للمواقف والأحداث. وتبعاً لرأى ميساريس (١٩٨٦) تساعد أحاديث الأطفال مع أمهاتهم على تناقص توقعاتهم غير الواقعية عن المشاهد المثيرة أو المزعجة التي يرونها، كما أنها توفر لهم الوقاية من المعلومات أو الأحداث السلبية وكذا تؤدي إلى الإقلال من قيمة ما هو مؤذ لأطفالهم، وإبراز أهمية ما هو مفيد لهم من مشاهد.

الطريقة الثالثة فهي أن الآباء أو الأخوة عند جلوسهم مع الأطفال للمشاهدة أحياناً يحاولون تفسير المعلومات الغامضة أو استكمالها، وفي هذا إيضاح لما يتلقاه الطفل من معلومات غير مألوفة أو غريبة عنه، وقد وجدت ميساريس (١٩٨٦) إن هذا أمر شائع مع ٨٠٪ من الأمهات اللاتي قابلتهن، ومن هذه المعلومات كثير من المعلومات التي سوف يحصل عليها الأطفال عندما يكبرون وبخاصة تلك المتعلقة بحياتهم العلمية أو المهنية

ومع هذا فليست كل الأسر تشجع أطفالها على الجلوس لمشاهدة التلفزيون أو تنتقى لهم ما يشاهدونه معها، فالأطفال أنفسهم يقلدون سلوك المشاهد كما يقلدون أنواع السلوك الأخرى، فإذا ما كانت الأسرة مثلاً تشاهد التلفزيون ساعات طويلة، وقليل ما تمارس أنشطة أخرى وتميل إلى اعتبار الشخصيات التلفزيونية وكأنها حقيقية أو واقعية، كان الأطفال أكثر احتمالاً لتقليد هذا السلوك، فالأطفال لا يزالون في طور تكوين اتجاهاتهم واعتقاداتهم عن العالم، وهم في حاجة إلى مساعدتهم على التمييز بين ما هو حقيقي وما هو خيالي وتعلم شيئاً عن الأثر المحتمل للتلفزيون عليهم.

وكما يشير أندرسون وكولينز Anderson & Collins (١٩٨٨) لا ترتبط آثار المشاهدة المشتركة مباشرة بالوقت الذي ينقضي أثناءها - وأعضاء الأسرة جالسون فقط مع بعضهم البعض- وإنما تتوقف فاعلية هذه الآثار أيضاً على تعليقات الأبوين وبخاصة الأم (أندرسون وكولينز ١٩٨٨). وفي موقف المشاهدة المعتاد- الذي تشاهد فيه الأسرة برامج التلفزيون- تلطف هذه التعليقات من أثر أي مشهد غير مناسب للأطفال (جيتنر ماكليور وكليفورد Gunter, McAleer & Clifford (١٩٩١).

ويمكن أن تكون لتصرفات الأبوين أحياناً آثاراً عكسية على خبرات الأطفال من بعض المشاهد التلفزيونية (دسموند وسنجر وسنجر *desmond, Singer & Singer*, ١٩٩٠)، فإذا ما كان هناك مثلاً مشهد عنف بالتلفزيون غير مناسب للأطفال ثم صاح الأب يحث ابنه على المشاهدة قائلاً: «انظر إلى هذا»، ففي هذه الحالة قد يثير انتباه الطفل بشدة، ويعنى هذا أيضاً أن هناك موافقة ضمنية منه على مشاهدة طفله لهذا المشهد غير المقبول، فالأب بلا شك يزيد من الآثار المؤذية للمشاهد على الطفل سواء فهم معناه أم لم يفهمه.

مستويات المشاهدة المشتركة والإشراف :

بالرغم من التقارير المتعددة عن أهمية مشاركة الأبوين في مشاهدة التلفزيون مع الطفل- والإشراف الذى يجب أن يتم منهما على استخداماته للتلفزيون وألعاب الفيديو- فإن البحوث الحديثة تشير إلى أن قلة فقط من الآباء هى التى تقوم بهذه المشاركة أو الإشراف، حيث أوضحت ميساريس (١٩٨٦) هذا، وقد اتضح فى دراسة- تابعة لمؤسسة أسرة كايزر (رايداوت وزملاؤه *rideout et al* ١٩٩٩)- أن أكثر من ٦٠٪ من الأطفال الذين هم أكبر من سن ٨ سنوات لم تكن هناك قواعد من الأبوين لتنظيم مشاهدتهم للتلفزيون، كما تبين كذلك تبعاً للملاحظات اليومية للآباء أن ٩٥٪ من الأطفال ممن تجاوزوا ٧ سنوات كانوا يشاهدون التلفزيون دون وجود آبائهم، وكان ٨٠٪ من الآباء منهمكين فى أداء أعمال أخرى بينما أطفالهم الذين هم من سن ٥ إلى ٧ سنوات يشاهدون التلفزيون، وعلاوة على ذلك أفاد ما يقرب من ٤٤٪ من الأطفال والمراهقين الذين أجريت عليهم الدراسة أن ما يشاهدونه فى التلفزيون برغبتهم يختلف عما يشاهدونه مع آبائهم (منظمة الأطفال الآن *Childern Now*، ١٩٩٥).

وترجع عدم رغبة الآباء أو عدم قدرتهم على السيطرة على مشاهدة أطفالهم للتلفزيون إلى قلة الوقت المتيسر لديهم لذلك أو لعودتهم متعبين من العمل ،

حيث لا يمكنهم الإشراف على أطفالهم أثناء المشاهدة، هذا وربما يدفع الأثر المغرى والغالب للتلفزيون- كوسيلة إعلامية- الأطفال لمشاهدته دون وجود الآباء معهم (كاليب وسوندهيمر Kalliebe & Soundheimer ٢٠٠٢). كما أن تزايد أعداد التلفزيون الآن، والتي أصبحت فى متناول الأطفال بالمنزل، وألعاب الفيديو وكذا وسائل الإعلام الأخرى والموجودة أحياناً فى غرف نومهم يجعل هذا الإشراف صعباً من الأبوين.

ويعتبر السن ومستوى نمو الطفل عاملين مهمين على وجه الخصوص فى هذا الشأن، ففى إحدى الدراسات اتضح أن أكثر من ٢٠٠ طفل ممن تراوحت أعمارهم من ٢-٥ سنوات (بيترز وفيتش وهستن ورايت وياكنز Peters, Fitch, Huston, Wright & Eakins ١٩٩١) كانوا يشاهدون معظم برامج الأطفال دون وجود أبويها معهم فى المشاهدة، وأن مواقف المشاهدة المشتركة تقل مع ازدياد السن، وقد تبين أن الآباء الذين يشجعون أطفالهم على مشاهدة التلفزيون يشاهدون برامج أطفال أكثر، كما وجدت نور وزملائها (Dorr et al ١٩٨٩) فى دراسة أخرى أن المشاهدة المشتركة قد تحدث مع الأطفال الأصغر الذين هم فى حاجة إلى توجيه من الأبوين، ويبدو أن هذه المشاهدة تتم كذلك عندما تكون البرامج على درجة من التسلية والإثارة بحيث تجذب الآباء والأبناء معاً لمشاهدتها، وقد يكون الدافع إليها أحياناً تفضيل كل منهما لبرامج متشابهة أكثر من كونها مجرد مراجعة أو توسط من الآباء لما يشاهده أطفالهم.

ومن غير المستحب نقص إشراف الكبار على ما يشاهده الأطفال وذلك بالنظر إلى الأدلة القوية الموضحة لأهمية هذا الإشراف كما تشير البحوث، ويحث لاورنس ووزنيك (Lawernce & Wozniak ١٩٨٩) على مزيد من البحوث للكشف عن التفاعل اللفظى بين أعضاء الأسرة أثناء مشاهدة التلفزيون والبحث عن أى من هذه التفاعلات يمكن أن يعمل على تقوية التعلم، ويفضل هذان الباحثان مشاهدة الآباء مع أطفالهم وتحديثهم معهم عن البرامج ومساعدتهم على الربط بين ما يشاهدونه فى التلفزيون وحياتهم اليومية (لاورنس ووزنيك ١٩٨٩).

توسط الأبوين فى المشاهدة وتعليقاتهما :

إن مجرد وجود الراشدين مع الأطفال أثناء المشاهدة لا يكفى، فتعليقاتهم يمكن أن تسهل التعلم للأطفال واحتفاظهم بما يشاهدونه من التلفزيون فى ذاكراتهم، ويمكن للآباء مساعدة أطفالهم على فهم ما يشاهدونه عن طريق توسطهم مباشرة بين ما يعرضه التلفزيون من برامج وبين الأطفال وذلك بالإيضاح والشرح، ويستطيع الآباء إكساب الأطفال القدرة على التمييز بين المشاهد الخيالية والمشاهد الواقعية كتلك التى تعرض الأخبار، وكذا تصحيح أى مشاهد تليفزيونية تتسم بالتحيز أو النمطية وإيضاح ما هو غامض من معلومات لا يستطيع الأطفال فهمها، والأطفال الذين يتعرضون لمثل هذه المساعدة من الأبوين هم أقل عرضة من غيرهم للتأثر بالجوانب السلبية للتلفزيون وما ينتج عنه من صفات كالخوف والعداونية، كما أنهم يميلون إلى الصبر وهم أفضل من أطفال الأسر التى يصدر الآباء فيها تعليقات غير مناسبة عن الناس والأحداث (دسموند وزملاؤه Desmond et al ١٩٩٠).

ووصف ناثانسون Nathanson (١٩٩٩) فى دراسة له أنماطاً ثلاثة من التوسط الأبوى: تنشيط (التكلم مع الأطفال عن التلفزيون)، تحديد أموراً معينة (كقواعد للمشاهدة) والمشاركة (وهى ببساطة المشاهدة مع الأطفال). وقد كان موضوع دراسة ناثانسون هذه هو: مدى توسط الأبوين بالمنزل بين التلفزيون والطفل كما يحدده أو تبعاً لتقريرهما الذاتى عنه.

وقد وجد ناثانسون (١٩٩٩) أن توسط الآباء وكذا القيود التى يفرضونها على مشاهدة أطفالهم للتلفزيون ترتبط سلبياً بما يسببه لهم التلفزيون من اتجاهات عدوانية بصرف النظر عما إذا كانوا مشاهدين للتلفزيون بكثرة أم لا، أى أن هذا التوسط يقلل من هذه الاتجاهات مما يؤكد من أهميته للأطفال، وقد لاحظ ناثانسون (١٩٩٩) كذلك أن نتائج التوسط المصحوب بقيود يفرضها الآباء على ما هو غير مرغوب فيه للأطفال من مشاهد يشكل علاقة منحنية *curvilinear*، حيث يؤدى فرض القيود الشديدة إلى عكس النتائج المرجوة وازدياد مشاعر الاحباط والرغبة فى العدوان،

إلا أن التوسط المعقول النشيط من الآباء مع التحدث مع أطفالهم عما يرونه في التلفزيون من مشاهد هو الأفضل، ولم يجد ناثانسون (٢٠٠١) علاقة بين توسط الآباء فيما يشاهده أطفالهم من التلفزيون وتعلمهم منه استخدام العنف الوسيطى^(١).

وأخيراً لاحظ ناثانسون (٢٠٠١) أهمية الأقران فى مقابل الأبوين فى عملية التوسط فى مشاهدة التلفزيون، فوجد ناثانسون (٢٠٠١) أن توسط الأقران أكثر تكراراً من توسط الأبوين فى مرحلة المراهقة. ويؤدى توسط الأقران إلى تكوين اتجاه مضاد للمجتمع عند الطفل مما يدفعه نحو السلوك العدوانى، هذا وتوجد فروق بين البنين والبنات فى هذا الصدد، فبينما يؤدى توسط الأبوين إلى كف الآثار السلبية الناتجة من مشاهدة العنف التليفزيونى- أى إلى كف الميول العدوانية- فإن توسط الأقران يسهل من ظهور هذه الميول لدى المراهق، إلا أن من أحد قصور دراسة ناثانسون هو اعتمادهما فى جمع بياناتها على تذكر^(٢) أفراد العينة- وهم من طلاب الجامعة- لسلوكهم واتجاهاتهم منذ كانوا فى المرحلة الثانوية (ناثانسون ٢٠٠١)

المشاهدة مع الأخوة والأقرباء

بالرغم من أنه قد اتضح أن المشاهدة مع الأبوين تعد متغيراً وسطياً وعاملاً فعالاً فى تكوين خبرات الأطفال التى يتلقونها عن التلفزيون، فإن المشاهدة مع الأخوة أو الأقرباء هى الأكثر شيوعاً، (لورانس ووزنيك Lawrence & Wozniak ١٩٨٩ ورايت وزملاؤه Wright et al ١٩٩٠، وقد وجد رايت وزملاؤه (١٩٩٠) أن نمط المشاهدة مع الأخوة أو الأقرباء يختلف باختلاف سن هؤلاء الأخوة أو الأقرباء، فإذا كانوا أكبر سناً

(١) وهو العنف الذى يلجأ إليه بعض الأشخاص كوسيلة لتحقيق أهدافهم، وقد تكون هذه الأهداف غير مشروعة أحياناً، كالاستيلاء مثلاً على ما يخص الآخرين. (المترجم)

(٢) جمع المعلومات عن السلوك عن طريق تذكرها أقل دقة وموضوعية من جمعها بواسطة الوسائل الأخرى كالملاحظة المقتنة مثلاً، ففى التذكر قد يتجاهل الفرد بعض المعلومات كما أن هناك منها أيضاً ما هو عرضة للنسيان. (المترجم)

تحول الأطفال عن مشاهدة البرامج الثقافية للأطفال إلى مشاهدة البرامج المسلية والكوميديّة، وغالباً ما تتم هذه المشاهدة دون وجود الراشدين في بيئة الطفل.

أما إذا ما كان الأخوة أو الأقرباء أصغر سناً من الطفل اتجهوا جميعاً إلى مشاهدة البرامج الثقافية للأطفال، وغالباً ما تتم هذه المشاهدة مع وجود الراشدين في بيئة الطفل، ففي إحدى الدراسات (بينون وزملاؤه Pinon et al ١٩٨٩) أدى وجود الأخوة أو الأقرباء الأصغر للأطفال إلى ازدياد مشاهدتهم للفيلم التعليمي «شارع السمسم» بينما أدى وجود الأخوة أو الأقرباء الأكبر معهم إلى الإقلال من مشاهدته.

وفي بحث آخر أعطى ويلسن وويس Wilson & Weiss (١٩٩٣) نسختين من مشهد للأطفال ما قبل المدرسة، كانت إحداهما نسخة توضح بأنه مشهد طبيعي أما الأخرى فقد أضيفت فيها بعض العلامات في بدايته ونهايته تبين أنه عبارة عن حلم، وقد نتج عن المشاهدة المشتركة بعض النتائج الإيجابية والسلبية. فقد أظهر الأطفال- الذين كانوا يشاهدون مع أخوة وأقرباء لهم أكبر سناً- قدرة أقل على تمييز آثار خاصة في المشهد وكذا لم يستطيعوا فهم مضمون الحلم نفسه، وكانت إثارتهم الانفعالية أقل كما أحبوا البرنامج أكثر من الذي كانوا يشاهدونه بمفردهم، ويقترح الباحثان أن المشاهدة المشتركة في هذه الدراسة لم تحسن من فهم الأطفال لمشاهد الحلم وهما يعلنان هذا بأنه لم تكن هناك مساعدة من الأطفال الأخوة والأقرباء الأكبر سناً للأطفال الأصغر سناً على فهم المشهد، كما أن انتباه الأطفال الأصغر كان أقل للمشاهد مع المشاهدة المشتركة، حيث كان مشتتاً بسبب المحادثة مع الأخوة والأقرباء مما أدى إلى صعوبة فهم موضوع الحلم أو قصته. هذا وتؤدي مثل هذه المشاهدة المشتركة إلى الإقلال من الخوف وغيره من الانفعالات السلبية؛ لأنها تشتت انتباه الأطفال عن المشاهد المسببة لهذه الانفعالات (ويلسون وويس ١٩٩٣)، أو ربما لأنهم يشعرون بأنهم أكثر أمناً عندما يشاهدون التلفيزيون مع الآخرين وذلك من مشاهدته وهم بمفردهم.

وفي دراسة لهوفنر وهيفنر Hoffner & Haefner (١٩٩٧) وصف التلاميذ من الصف ١ إلى ٦ من مرحلة التعليم الأساسي كيف قاموا بمساعدة طفل كان قد أصيب

بالخوف من جراء تعرضه لمشاهدة تليفزيونية مخيفة كى يهدأ، وبينوا كيف يمكنهم إجراء مثل هذه التهدة مع أى صديق ما آخر من أصدقائهم يتعرض لمثل هذه المشاهد تبعاً لسنة وجنسه، وتشير نتائج هذه الدراسة إلى أن المشاركة الوجدانية ومساعدة الآخرين يرتبطان مع بعضهما البعض إيجابياً، كما أن الأطفال الأقل خوفاً من المشاهد التليفزيونية الباعثة على الخوف يمكنهم مساعدة الأطفال الآخرين الذين يخافون منها فى المشاهدة المشتركة (هوفنر وهيفنر ١٩٩٧).

الأسر والواقعية المدركة

وقد أظهرت بحوث أخرى أثر اتصال أفراد الأسرة ببعضهم البعض على إدراك الأطفال للواقعية فى محتوى البرامج التليفزيونية التى يشاهدونها، وقد درست دور وكوفاريك ودوبلداى (Dorr, Kovaric and Doubleday ١٩٩٠) ٤٦٠ طفل من الصفوف ٢ و ٦ و ١٠ فى مرحلة التعليم الأساسى للكشف عن العلاقة بين رأى الأطفال فى الأسر التى تظهر فى التمثيليات أو المسلسلات التليفزيونية والأسر التى يشاهدونها فى حياتهم الواقعية، وقال الأطفال بين سن ٦ و ١٦ سنة أنهم يشعرون أن نصف الأسر الأمريكية الحقيقية تشابه الأسر التى تظهر فى التليفزيون وبخاصة فى مجال الانفعالات، وكان أسلوب الأسر التى تظهر فى التليفزيون فى حل مشكلاتها الانفعالية يبدو أكثر واقعية كما شاهده الأطفال، لذلك فكيفية تعامل البرنامج مع المشكلات العامة الخاصة بالنشء يعد ذا أثر بالغ على المشاهدين الصغار، والمشاهد الموضحة للعلاقات الصحية السوية بين أفراد الأسرة لها أثر إيجابى على الأطفال. هذا ويجد الأطفال بعض الصعوبة فى فهم المشاهد غير الواقعية للأسرة (دور وزملاؤها ١٩٩٠).

وفى دراستهم الميدانية التى اشتملت على ٦٢٧ تلميذ من الصف الثالث والسادس والتاسع- ولما يقرب من ٤٨٦ من آبائهم- وجد أوستن وزملاؤه (Austin et al ١٩٩٠) أن الاتصال داخل الأسر يساعد على تنمية إدراكات عنها وعن طبيعة العلاقات بين أفرادها مما يساعد الأطفال على تقييم الأسر التى تظهر على شاشات التليفزيون،

ووجد هؤلاء الباحثون أن هناك عدة أسس يقيم الأطفال على أساسها مدى واقعية الأسرة التي تظهر في التلفيزيون، ويقارنونها بالأسر الأخرى (الواقعية المدركة) وبأسرهم (التشابه المدرك)، ويكون الأطفال مفاهيم عن مدى واقعية الحياة الأسرية وما يشاهدونه في التلفيزيون تبعاً لهذه المقارنات (أوستن وزملاؤه ١٩٩٠).

وتتأثر إدراكات الأطفال عن التشابه بين عالم الواقع وما يظهر في التلفيزيون من مشاهد بإدراكات آبائهم عن مدى هذا التشابه، وأيضاً بالمحادثات التي تتم بين الأطفال وأبائهم عن التلفيزيون، هذا وعندما كانت هناك سوء مقارنة بين عالم الواقع وعالم التلفيزيون في أحد الدراسات (أوستن وزملاؤه ١٩٩٠) كان هناك تناقص في الواقعية المدركة، وقد ثبت أن الأسرة بالنسبة للطفل هي مصدر معلومات جيد عن العالم بما فيه من وسائل الإعلام، وهي تساعد على تنمية استراتيجيات يستطيع عن طريقها تحليل ما يشاهده في وسائل الإعلام، ومنها التلفيزيون، وعلاوة على هذا فوجود اتصال نشيط بين الأطفال وأبائهم - وبخاصة فيما يتعلق بمضمون ما يعرضه التلفيزيون - يزيد من أثر الأبوين على قدرات أطفالهم على تفسير ما يشاهدونه في التلفيزيون (أوستن وزملاؤه ١٩٩٠).

أثر مسجلات الفيديو كاسيت ودسكات الفيديو الرقمية

مع الازدياد السريع في أعداد مسجلات الفيديو كاسيت^(١) ودسكات الفيديو الرقمية^(٢) برزت أهمية التساؤلات عن أثر هذه الوسائل التكنولوجية على أنماط مشاهدة الأسرة لها وكذا أيضاً على تفاعلاتها، وقد تمكن مورجان وألكسندر وشانان وهاريس Morgan, Alexander, Shanan and Harris (١٩٩٠) باستخدامهم للبيانات المستمدة من الدراسات الطولية والمستعرضة التي أجريت على المراهقين اكتشاف أن

(١) videocassette recorders VCRs

(٢) digital video discs DVDs

مسجلات الفيديو كاسيت قد تكون عرضاً أو سبباً فى الصراعات الأسرية، ويقترح مورجان وزملاؤه Morgam et al أن المراهقين يرون أن مسجلات الفيديو كاسيت هى جزء من التليفزيون لذلك فهم يستخدمونها كالتليفزيون، حيث قد ينتج بين أفراد الأسرة- وبخاصة الأخوة والأقرباء- صراعاً حول ما يريدون مشاهدته من التليفزيون أو الفيديو بسبب اختلاف رغباتهم، وكانت هناك علاقة قوية بين تكرار استخدام المراهقين لشرائط تسجيل الفيديو وتكرار الجدل بينهم وبين الأخوة والأقرباء حول ما تعرضه هذه الشرائط، ويرى مورجان وزملاؤه أن مسجلات الفيديو كاسيت يمكن أن تلعب أدواراً مزدوجة فى المنزل، فيمكن أن تستخدم مثلاً لتجنب الصراع فى الأسرة عندما ينشغل بها أفرادها، ومع هذا فيمكن أن تكون هى نفسها سبباً للصراع.

وقد نوقشت الكثير من نتائج البحوث عن شرائط تسجيل الفيديو وديسكات الفيديو الرقمية والتكنولوجيات الأخرى وأثرها على الأطفال والمراهقين فى الفصل ١١ و١٢.

ملخص

يعتبر الوسط الذي يشاهد فيه الأطفال التلفزيون- وما قد يتضمنه هذا الوسط من ظروف اجتماعية- مكوناً مهماً لخبراتهم عن هذا الجهاز، فالأطفال الذين يتلقون تعليقات أو معلومات من الأبوين- أو يتعرضون لتفاعل اجتماعي منهما أو من الأخوة أو من الأقرباء أثناء المشاهدة- تختلف خبراتهم التلفزيونية عن الأطفال الذين يشاهدون التلفزيون بمفردهم أو مع آباء لا يعلقون إلا قليلاً عما يشاهدونه، هذا وبالرغم من تكرار القول بأهمية وجود الأبوين مع الطفل وإشرافهما عليه أثناء المشاهدة فإنه يبدو أن قليلاً فقط من الآباء هم الذين يعملون بهذه النصيحة.

ويبدو من البحوث أنه إذا كانت مشاركة الآباء تتم في المشاهدة الروتينية فغالباً ما تنحصر أهميتها في اعتبارهم نموذجاً يقتدى به الأبناء في المشاهدة، وعادة ما تقل تعليقاتهم على ما يشاهدونه وخاصة إذا كان الآباء من المشاهدين بكثرة للتلفزيون، أما إذا ما كانت المشاهدة تتضمن توطئاً نشيطاً من الآباء فهذا يظهر على شكل تحدث ومناقشة عن مضمون ما يظهره التلفزيون من مشاهد، وهنا قد يحدد الآباء لأطفالهم ما يشاهدونه ويستبعدون ما قد يشكل ضرراً عليهم وبذا يقل الأثر السلبي للتلفزيون وتزداد مساهمته الإيجابية لنمو الأطفال والمراهقين.

ومثل هذه الفروق في الوسط الذي تتم منه المشاهدة المشتركة- والتي يختلف فيها نشاط الآباء في مدى توجيههم لأطفالهم- تلعب دوراً مهماً في تقرير قوة وطبيعة تأثير التلفزيون على الطفل، وتختلف الأسر في اتجاهاتها نحو استخدام التلفزيون مما يؤثر بدوره على استخدام الأطفال له ومفهومهم عنه، كما أن مشاهدة الطفل للتلفزيون مع زملائه وأصدقائه لها أثر كبير على فهمه لمضمون البرامج المختلفة.

أسئلة المناقشة

- ١ - ناقش الفروق فى مواقف المشاهدة للأطفال الصغار عند مشاهدتهم للتلفزيون بمفردهم أو مع أخوتهم أو أخواتهم أو زملائهم أو آبائهم، ووضح متى ومع أى من هؤلاء يكون الطفل أكثر عرضة لآثار التلفزيون؟
- ٢ - ناقش القوة النسبية وأثر مختلف النماذج فى بيئة الطفل على سلوكه بما فيها النماذج التى تظهر فى التلفزيون والأقرباء والزملاء والآباء.
- ٣ - ناقش الطرائق المختلفة التى يستطيع أن يواجه بها الآباء المعلومات التلفزيونية غير المرغوب فيها بأرائهم الشخصية.

الفصل التاسع

موضوعات مرتبطة بالصحة

إن طبيعة أثر وسائل الإعلام ومداهما على اختيار أسلوب الحياة الصحي وغير الصحي بالنسبة للأطفال والمراهقين يعتمد على العديد من العوامل إلى جانب استخدامهم لهذه الوسائل، ويمكن أن تلعب وسائل الإعلام دوراً كبيراً في مجالات: السلوك الجنسي واستخدام المخدرات والخمور والتبغ والتغذية والصورة العقلية التي يحتفظ بها الفرد لجسمه، ويناقش هذا الفصل اتجاهات البحوث المعاصرة في هذه المجالات.

استخدام وسائل الإعلام الجمعى

إن استخدام وسائل الإعلام من أجل التربية الصحية له آثار إيجابية وسلبية، ويمكن عن طريق هذه التربية الإقلاع عن التدخين وعن تعاطى الكحوليات والإقبال على الطعام الصحى والسير وفقاً للقواعد الصحية السليمة، كما أنها يمكن أن تثير القلق فيما يتعلق بالأمراض المعدية مثل مرض الإيدز AIDS ومرض سارس SARS ومرض فيروس غرب النيل West Nile Virus ، وتميل المعلومات الخاصة بالتربية الصحية إلى التركيز على الشخص نفسه فيما يتعلق بالممارسات الصحية وغير الصحية ووسائل الوقاية (براون ووالش- تشايلدرز Brown & Walsh- Childers ١٩٩٤)، وتبعاً لما يراه براون ووالش- تشايلدرز عادة ما تكون المعلومات التى يتلقاها الشخص على شكل مسلسل له وجذاب كالأفلام السينمائية، وهى تعليمية ومسلية فى الوقت نفسه وأكثر

فاعلية من إعلانات الخدمة العامة (Public service announcement (PSAs)، لأن شكلها العام أو طريقة تقديمها (الموسيقى والقصص) أكثر لفتاً لانتباه المشاهدين وإغراء لهم بتنفيذ تعليماتها، ومع هذا فربما تكون لها آثار سلبية غير مقصودة، ومن هذه الآثار مثلاً مشاهدة الأفراد الذين يدخنون والتي ربما تدفع النشء التي تقلدهم.

ومع هذا فقد حذر براون ووالش تشايلدرز (١٩٩٤) من افتراض وجود علاقات سببية مباشرة بين هذه المشاهد - وما تتضمنه من موسيقى ووسائل أخرى مُسلية - والسلوك الصحي أو غير الصحي لمن يشاهدونها، لأن هناك عوامل أخرى مثل جماعة الأصدقاء والمدرسة والقيم السائدة في المجتمع يمكن أن تسبب سلوك الفرد غير الصحي إلى جانب هذه المشاهد، أو تعتبر عوامل وسطية تتداخل بين استخدام وسائل الإعلام - أو مشاهدة برامج تليفزيونية معينة - والسلوك غير الصحي. وقد لاحظ براون ووالش تشايلدرز أن الاقتراح المقدم من الدراسات الكندية والسويدية مثلاً بأن التلاميذ نوى الأداء السيء في المدرسة قد يلجأون إلى الانضمام إلى الجماعات المنحرفة كي يشبعوا الدافع إلى تقدير الذات هو رأى مهم في هذا الشأن. كما أن ليس كل المراهقين الذين يشاهدون موسيقى الفيديو ومضمون البرامج التليفزيونية التي تحتوي على مشاهد غير صحية يتأثرون بها، فالعلاقة بين هذه المشاهد والسلوك الصحي أو غير الصحي هي أكثر تعقيداً مما يقترح البعض، كما أن هناك حاجة ماسة للبحث فيما وراء تحليل مضمون البرامج التليفزيونية كي نرى كيف يؤثر التليفزيون بالفعل على السلوك الصحي للأفراد (براون ووالش تشايلدرز ١٩٩٤).

السلوك الجنسي

التليفزيون والأفلام السينمائية :

يرى ستيل Steele (٢٠٠٢) أن المراهقين يحاولون التعرف من المعلومات التي يستقبلونها من الأفلام السينمائية والتليفزيون على طبيعة العالم الذي يعيشون فيه

وكيف يتصرفون كأشخاص راشدين، فهم يرون أن الأفلام السينمائية هي مصدر جيد من المعلومات عن الحياة وعن المشكلات التي يحتمل أن يواجهونها كراشدين، ويعتبر ستيل أن هذه الأفلام تشبه جدول الأعمال أو البرنامج المنظم للمراهقين الذي يوضح لهم أى الأعمال تعتبر مهمة وكيف يفكرون فيها.

ومما لا شك فيه أن المعلومات الخاصة بالجنس ومشاهده قد ازدادت خلال الـ ٢٠ سنة الأخيرة سواء فى التحدث عنه أو فى ظهور المشاهد المعبرة بوضوح عنه، وقد وجد كيونكيل وكوب وكولفين Kunkel, Cope and Colvin (١٩٩٦) أنه فقط ربع المشاهد التليفزيونية فى برامج التليفزيون الأمريكى لعام (١٩٩٦) هى التى لا تحتوى على مضمون جنسى، وفى متوسط المشاهد فى كل ساعة يوجد ٨,٥ تفاعلات تتعلق بالحديث عن الجنس أو تعبيرات ترتبط أحياناً به، وتزداد هذه المشاهد عادة فى البرامج الكوميديّة، حيث تبلغ نسبتها المئوية من ٥٦٪ الى ٨٤٪ من إجمالى أحداث هذه البرامج، وهناك نسبة حوالى ١٦٪ من مجموع المشاهد التليفزيونية تتضمن فحشا جنسياً (كيونكيل وزملاؤه ٢٠٠٣)، وتشكل هذه المشاهد خطورة على المراهقين حيث يعتمدون عليها فى استقاء معلوماتهم عن الجنس وبخاصة إذا لم تتضمن عواقب سلبية أو غير سارة، فتدفعهم نحو الاقتداء بها، ووجود أو عدم وجود هذه العواقب السلبية فى المشاهد التليفزيونية المترتبة عن التصرفات الفاحشة أو التدخين أو أى سلوك ما آخر خطير يعد مهماً، ولا يصح عرض إثباتات عن مثل هذه التصرفات كى لا تشجع المراهقين على الاقتداء بها، وتشير نظرية التعلم الاجتماعى والنظرية المعرفية الاجتماعية إلى أن إثابة السلوك الذى يظهر أمام الأطفال أو المراهقين أو عدم عقابه يزيد من احتمال تقليدهم له.

مشاهد الفيديو الموسيقية :

تقدم مشاهد الفيديو الموسيقية المشاهدين الصغار إلى عناصر تميز مرغوب فيها من عالم الكبار بما فى ذلك مشاهد إساءة معاملة النساء والعنصرية والتعصب الأعمى

(هاتيمر وشويرز Hattimer & Showers ١٩٩٥) والجنس والعنف وبخاصة ضد النساء واستخدام الأسلحة النارية وتعاطى المخدرات ومعلومات سلبية عن الزواج والأسرة والعمل، وقد اتضح فى دراسة فى هذه المشاهد أن كثيراً منها يتضمن قصصاً بها مشاهد إغراء جنسى ونصفها يتضمن عنفاً عادة ما يكون ضد النساء (لجنة التعليم العام لسنة ٢٠٠١)، وهناك مناقشة تفصيلية لمشاهد الفيديو الموسيقية فى الفصل ١٣.

المجلات :

تبعاً لما يقوله والش تشايلدرز وجوتوفر وليبر Walsh- Childers, Gotthoffer and Lepre (٢٠٠٢) ازداد فى بعض المجلات عرض الموضوعات الجنسية غير الصحية وتناقص فيها عرض الموضوعات الجنسية الصحية، وهناك توازن إلى حد ما فى مجلات المراهقين إذا ما قورنت ببعض المجلات الموجهة إلى الكبار ، حيث ازدادات فيها الموضوعات الجنسية الصحية مكان الموضوعات الجنسية غير الصحية (والش تشايلدرز وزملاؤه، ٢٠٠٢)، ومن أكثر هذه المجلات انتشاراً مجلة السبعة عشر Seven-teen magazine، والتي قد بيع منها أكثر من ٢,٤ مليون نسخة عام ١٩٩٧، وبلغ عدد قرائها ٨ ملايين مراهق أو ما يعادل ٥٣٪ من المراهقين ممن يقرأون المجلات الموجهة اليهم (والش تشايلدرز وزملاؤه ٢٠٠٢). ويرى والش وزملاؤه أن هذه المجلة تدعم المعايير الخاصة باحترام الجنس الآخر وتلقى إقبالاً من الجنسين.

الإنترنت :

يحصل الأولاد على معلومات جنسية من الإنترنت، بالرغم من أنه ليس مصدرًا عامًا لمثل هذه المعلومات (سيوتن وزملاؤه Sutton et al ٢٠٠٢)، وهناك نسبة ضئيلة من الفتيات المراهقات يفتحن لهن صفحات على شبكة الإنترنت وتتم فيها مناقشات وكتابات تتضمن معلومات عما هو وارد فى الصحف وشعر ومقالات وسير ذاتية، وقد يكون هذا مصحوباً بالصور والموسيقى (ستيرن Stern ٢٠٠٢).

آثار المشاهد الجنسية الخاصة بالإعلام :

يرى ستون وزملاؤه Sutton et al (٢٠٠٢) أن الفروق فى السن والجنس تؤثر على اختيارات الصغار للمشاهد المرتبطة بالجنس، فالأطفال فى المراحل من ٥ الى ٨ سنوات من التعليم الأساسى يستخدمون معظم وسائل الإعلام ؛ كى يحصلون منها على معلومات عن التربية الجنسية لذلك يجب أن تتضمن البرامج المدرسية معلومات مضادة لتلك التى يستقبلونها من وسائل الإعلام كى لا ينحرف الأطفال فى هذه السن المبكرة (ستون وزملاؤه ٢٠٠٢).

ومع هذا فلم تتعرض المقالات العلمية بما فيها من نتائج بحوث فى هذا الصدد لمواجهة آثار تعرض الأطفال للبرامج الجنسية التى قد تتضمنها بعض وسائل الإعلام. وتؤثر مثل هذه البرامج على أفكار وتصرفات المراهقين الذين يشاهدونها (جروب وجروب Gruber & Grube ٢٠٠٠ وهستن وزملاؤها Huston et al ١٩٩٨)، وقد أظهرت بعض الدراسات التجريبية القليلة إمكانية حدوث تغييرات فى أفكار المشاهد واتجاهاته بسبب هذه البرامج، كما كشفت أيضاً الدراسات الارتباطية بعض الأدلة على حدوث هذا التغيير فى الأفكار والسلوك بالرغم من أنه كان ضعيفاً، كما أن الوسائل التى استخدمت لقياس عملية المشاهدة كانت غير دقيقة (هستن وزملاؤها ١٩٩٨)، وقد لاحظت كذلك هستن وزملاؤها (١٩٩٨) أن هناك عوامل أخرى وسطية تؤثر على فاعلية هذه البرامج على الطفل، ومن هذه العوامل مدى شغف الطفل أو المراهق بما يشاهده منها ومستوى فهمه لها ومدى إدراكه لواقعيتها وأثر تدخل الأبوين فيما يشاهده، كما أن الأسلوب المعرفى^(١) cognitive style وسمات الشخصية والأساليب الأسرية فى اتصال أفرادها مع بعضهم البعض تعد عوامل تتوسط بين أفكار المشاهدين لوسائل الإعلام وأثرها الفعلى عليهم (ملامث وإمبيت Malamuth & Impett ٢٠٠١)، فهؤلاء

(١) يُعبر هذا الأسلوب عن طريقة الفرد المميزة فى الإدراك والتذكر والتفكير وحل المشكلات وتكوين وتناول المعلومات. (المترجم)

الذين يرون أعداداً كبيرة من هذه المشاهد بقصد الحصول على معلومات أكثر من مجرد التسلية هم أكثر تعرضاً لمخاطرها إذا ما أخذنا فى الاعتبار الإطار النظرى الذى نوقش فى الفصل الأول، وعلاوة على ذلك فإن نظرية التعلم الاجتماعى والنظرية المعرفية الاجتماعية تشيران إلى أن الاقتداء بهذه المشاهد التليفزيونية أكثر احتمالاً فى الحدوث إذا ما كان هناك تشابه بين المشاهدين والممثلين الذين يظهرون أمامهم على الشاشة أو عندما يُعجب المشاهدون بهؤلاء الممثلين.

وقد ورد فى أحد تقارير البحوث المسحية لمؤسسة أسرة كايزر عام (٢٠٠٢) أن ما يقرب من ثلاثة أرباع المراهقين يعتقدون أن مشاهد الجنس التليفزيونية تؤثر «بدرجة ما» أو «بقدر كبير» على سلوك الآخرين من مثل سنهم، ولكن كان هناك أقل من الربع يعتقدون بأنها تؤثر على سلوكهم الشخصى وتدفعهم نحو التحدث عن الجنس، كما دفعتهم أيضاً هذه المشاهد نحو التحدث مع آبائهم فى بعض الموضوعات المرتبطة بالجنس، وأنهم كانوا يلتفتون إليها بالفعل عندما يرونها تعرض بالتليفزيون.

ويعد تحديد الفروق بين الجنسين وبين السلالات أو الأجناس المختلفة فى اختيارات البرامج التليفزيونية وكذا الفروق الراجعة إلى النمو فى قدرات الأطفال أو المراهقين على فهم وتفسير محتوياتها الجنسية توصل جروبر وجروب Gruber and Grube (٢٠٠٠) إلى أن تعرض هؤلاء للمعلومات الجنسية التليفزيونية تعرضاً بسيطاً لا يؤدي إلى إنكارهم أو تجاهلهم للمعلومات الأخرى التى يحصلون عليها فى هذا المجال من المدرسة أو الأسرة أو الراشدين الآخرين من غير أفراد الأسرة، ويؤكد هذا مرة أخرى على أهمية وجود مصادر أخرى كبيرة للمعلومات خلاف التليفزيون، وكذا أهمية توجيهات الأبوين، وأن مجرد تعرض الأطفال المراهقين البسيط إلى مشاهد الإغراء الجنسى الموجودة فى بعض البرامج التليفزيونية قد لا يدفعهم بالضرورة إلى تقليدها. لأن هناك عوامل أخرى تحدد مدى تأثير هذه المشاهد عليهم ومنها مستوى فهمهم والغرض من مشاهدتهم لهذه البرامج ومدى إدراكهم لواقعيتها وقيمتها التوعيمية وتدخل الأبوين بالتعليقات والتوجيهات.

ويمكن أن تتضمن المعلومات الخاصة بالتربية الجنسية جوانب إيجابية لصغار المشاهدين، وقد ساعدت مؤسسة أسرة كايزر إلى حد ما على تغيير ما يعرضه التليفزيون في الموضوعات الجنسية وبخاصة تلك المتعلقة بالمراهقين (إيلبير Elber ٢٠٠٢). ويقول روبين سمالي Robin Smalley مدير المشروع الإعلامي الخاص بهذه المؤسسة أن مشروعه قد ساهم في تزويد المشاهدين بمعلومات عن مرض الإيدز AIDs وغيره من الأمراض الجنسية (إيلبير ٢٠٠٢)، وقال سمالي إن أفضل ما يمكن عمله هو مساعدة الكتاب على تطوير برامج تشجع الآباء أو تحثهم على التحدث مع ابنائهم لتوعيتهم بخطورة السلوك الجنسي غير المشروع، وقد اتضح أن ٧٠٪ من الآباء قالوا في دراسة لمؤسسة أسرة كايزر إنهم قد تحدثوا مع أطفالهم بسبب عرض تليفزيوني في هذا الصدد (إيلبير ٢٠٠٢).

تعاطي المخدرات والكحول

انتشار الرسائل الإعلامية وطبيعتها :

تنفق صناعة الكحول في الولايات المتحدة ما يقرب من ٢ بليون دولار أمريكي في العام للإعلان عن الخمر في كل وسائل الإعلام (ستراسبورجر وبونيرستين Strasburger & Donnerstein ١٩٩٩، وبالرغم من تحريم الإعلانات عن الخمر في الراديو عام ١٩٣٦) وفي التليفزيون الأمريكي عام ١٩٤٨) فقد كان هناك خرق لهذا التحريم عام ١٩٩٦)، وكان معظم التزايد في هذه الإعلانات يتم على قنوات الكابل (وفقاً لتقرير المؤسسة القومية للإعلام والأسرة National Institute of Media and the Family عام ٢٠٠٢)، وفي شتاء عام ٢٠٠٢) أعلنت محطة مركز الإرسال التليفزيوني القومي NBC أنها سوف تقبل هذه الإعلانات على أن تعرضها في برامجها بعد الساعة التاسعة مساءً، وقد كشف استفتاء أجراه مركز العلوم للمصاحبة العامة Center For Science in the Public Interest (عام ٢٠٠١) كما جاء هذا في تقرير المؤسسة القومية

للإعلام والأسرة عام ٢٠٠٢) أن ما يقرب من ٧٠٪ من الأفراد الذين تم استفتاءهم قد عارضوا هذا التغيير في سياسة تحريم إعلانات الخمر؛ لأن ظهور هذه الإعلانات في أى وقت ما يشكل خطراً على صغار الشباب الذين يشاهدونها، واستجاب مركز الإرسال التليفزيونى القومى NBC لهذا الضغط العام وأبطل من هذه الإعلانات فى مارس (٢٠٠٢) (المؤسسة القومية للإعلام والأسرة، ٢٠٠٢).

ومع هذا فقد استمرت الإعلانات غير المباشرة كما كانت كذلك فى الماضى، وذلك وفقاً لما قد أعلنته اللجنة الفيدرالية التجارية (وذلك طبقاً لما جاء فى بيان المؤسسة القومية للإعلام والأسرة عام ٢٠٠٢)، وتفيد اللجنة الفيدرالية التجارية بأن الإعلانات عن الخمر كانت قد ظهرت فى ٢٣٣ فيلم سينمائى و١٨١ مسلسل تليفزيونى خلال الفترة من (١٩٩٧) إلى (١٩٩٨) كما ظهرت هذه الإعلانات أيضاً فيما يزيد عن ١٠٠ موقع للإنترنت مما جعلها فى متناول كثير من الأطفال والمراهقين.

وقد كشفت نتائج دراسة واحدة (جولدشتين وسوبيل ونيومان & Goldstein, Sobel & Newman ١٩٩٩) أن أكثر من ثلثى الرسوم المتحركة للأطفال التى ظهرت منذ عام (١٩٣٧) وحتى عام (١٩٩٧) تضمنت إعلانات عن السجائر والخمر دون إشارة واضحة إلى آثارهما السلبية طويلة الأمد، (وأيضاً كل الأفلام فى الفترة من ١٩٩٦ و١٩٩٧)، وقد تضمن أكثر من نصف الأفلام المعروضة واقعة أو مشهد عبارة عن تدخين السجائر، كما ظهرت أيضاً مشاهد خاصة باحتساء الخمر بلغ عددها نصف عدد المشاهد الخاصة بتدخين السجائر، وقد وجد روبرتز وهنركسن وشريستنسون (Robers, Henriksen and Christenson ١٩٩٩) (كما هو منقول عن ستراسبورجر Strasburger ٢٠٠١) أن إعلانات السجائر والخمر والمخدرات شائعة فى أفلام سينمائية يفضلها الأطفال والمراهقون.

وفى تحليل لمحتوى ٢٧٦ برنامج تليفزيونى درس ماثيوز وأقيرى وبيسوجنى وشاناها (Mathios, Avery, Bisogni and Shanahan ١٩٩٨) سمات الشخصية

كما يصورها التليفزيون للأفراد الذين يظهرون به وهم يتعاطون الخمر في أحد البرامج، وكان يبدو من هذا البرنامج أن الخمر تقدم أحياناً مع وجبات الطعام للراشدين والمراهقين على السواء وفقاً لرغباتهم، وقد اتضح أنه عندما يتعاطها المراهقون بطريقة متكررة فإنهم عادة ما يظهرون في مشاهد تصورههم بأنهم ذوو سمات شخصية سلبية، وذلك بخلاف الراشدين الذين يبدو وكأنهم يتصفون بخصائص شخصية إيجابية (ماتيز وزملاؤه ١٩٩٨).

آثار الرسائل الإعلامية :

ما هو الأثر الذي يمكن أن تتركه هذه المشاهد الخاصة بالإعلانات على المشاهدين الأطفال والمراهقين؟ لقد أوضحت الدراسات أن الإعلان التليفزيوني يؤثر بالفعل على هؤلاء الصغار ويدفعهم نحو الإقدام على تعاطي الخمر (أوستين وميلي Austin & Meili ١٩٩٤)، وجروب ووالاك Grube & Wallack (١٩٩٤). وفي تقرير لدراسة أجريت على طلاب من المرحلة الخامسة وحتى الثانية عشر من التعليم الأساسي أقر نصف الطلاب بأن إعلانات الخمر قد شجعتهم على شربها (وفقاً لتقرير الأكاديمية الأمريكية لطب الأطفال عام ٢٠٠١).

وفي إحدى الدراسات (جنتيل وزملاؤه Gentile et al ٢٠٠١ كما ورد في تقرير المؤسسة القومية للإعلام والأسرة عام ٢٠٠٢) ارتبطت الإعلانات عن شراب البيرة باتجاهات من المراهقين نحو اعتبار أن شرب الخمر مفيد، وكذا بالرغبة منهم في التعرف على أنواعها ومحاولة شربها كما يفعل الراشدون، وقد دفع هذا الباحثان جروب ووالاك إلى القول بأن الإعلان عن الخمر يمكن أن يهيئ الأطفال نحو شربها. وقد جمعت بيانات هذين الباحثين في مقابلات أجريت في منازل الأطفال وفي استبيانات طبقها الأطفال على أنفسهم self-administered بعد إعطائهم تعليمات واضحة عنها، إلا أن النتائج ربما تكون قد تعرضت للتحيز بسبب اعتماد بيانات

الاستبيانات على تذكر وقائع ماضية، إلى جانب عوامل أخرى^(١). وبالإضافة إلى ذلك فإن هذه الدراسة كانت ارتباطية، ولم تكن تجريبية لذلك لا يمكن القول بأن نتائجها سببية، فالأفراد الذين لديهم مثلاً معرفة سابقة بالخمور ورغبة فى شربها هم الذين كانوا أكثر انتباهاً ووعياً بالإعلان الخاص بها.

ويرى جروبر وجروب (٢٠٠٠) من استعراضهم لنتائج الدراسات السابقة فى هذا المجال أن مجرد التعرض البسيط للإعلان لا يدفع الفرد لتناول الخمور وإنما يتوقف هذا بدرجة كبيرة على عدد المرات التى يتعرض فيها لمثل هذا الإعلان ومدى انتباهه إليه، ويشير جروبر وجروب إلى أن التحليل الإحصائى لعمليات التعلم بالقوة يفيد أن الانتباه لمثل هذه الإعلانات يشجع المراهقين على تناول الخمور وليس العكس، أى أن تناول الخمور قد لا يؤثر على انتباههم نحو الإعلان.

ويعد تدخل الأبوين مهم من أجل التخفيف من أثر الإعلانات وما تتضمنه من مشاهد لأفراد يتناولون الخمر خلال عرض البرامج النهارية وأحداث الرياضة وكذا فى مشاهد الفيديو الموسيقية وأيضاً أثناء عرض التمثيليات التليفزيونية، وأثار إعلانات الخمور التى تقدم خلال كل هذه العروض فعال إلى حد ما إلا أن تدخل الأبوين يعد إجراءً مضاداً لعمليات الترغيب التى تهدف إليها هذه الإعلانات، كما يقلل هذا التدخل أيضاً من إدراك أبنائهم المراهقين لها كواقع (أوستين وزملاؤه Austin et al ١٩٩٩). وقد أظهرت دراسة بورزيكويسكى Borzekowski (١٩٩٦) التى أجراها على ٩٠٠ تلميذ- من الصف الثامن والتاسع من مرحلة التعليم الأساسى- مدى فاعلية المعلومات المضادة لإعلانات الخمور التى تقدم خلال العروض الشعبية المألوفة لدى الجماهير والتى قد تستهوى الكثير من المراهقين.

(١) مقبولة اجتماعياً بصرف النظر عن الواقع. (الترجم)

التدخين

انتشار الرسائل الإعلامية وطبيعتها :

بالرغم من إلغاء إعلانات السجائر من التليفزيون والراديو عام (١٩٦٩)، فإن الإعلانات عنها قد زادت في بعض الصحف والمجلات وخلال عروض الأحداث الرياضية بالملاعب، كما توضع أحياناً رموزاً تشير إلى أنواع السجائر على الملابس وبعض المنتجات الأخرى (ورد هذا في تقرير المؤسسة القومية للإعلام والأسرة عام ٢٠٠٢). وبالإضافة إلى هذا فقد ازدادت مشاهد التدخين في برامج التليفزيون بالرغم من تحريم الإعلان التليفزيوني عن السجائر، كما ظهر في هذه المشاهد صغار النشء وهم يدخنون (جيدواني وزملاؤه ٢٠٠٢، هذا وبالرغم من أن من غير المشروع بيع التبغ للأطفال أقل من ١٨ سنة فإن أكثر من ٩٧٤ مليون علبة سجائر و٢٦ مليون وعاء ورقي صغير من التبغ تم بيعهم للأطفال ممن كانت أعمارهم أقل من ١٨ سنة، وقد ابتاعت الشركات المختصة بهذا النوع من الدخان تبغاً بلغ ثمنه ١.٢٦ بليون دولار، وكانت تبيع فيه ٢٢١ مليون دولار كل سنة من هذا البيع غير المشروع (تقرير معهد كارنيجي عن المراهقين عام ١٩٩٥ كما ورد في تقرير المؤسسة القومية للإعلام والأسرة عام ٢٠٠٢).

وقد جاء في تقرير المؤسسة القومية للإعلام والأسرة عام ٢٠٠٢ وصفاً يوضح كيف أن الإعلان المباشر عن السجائر يستميل المراهقين بدفعهم إلى الشعور بقوة الذات إن هم أقدموا على التدخين، وكان هذا هو استنتاج الجراح العام نفسه:

«يستخدم الإعلان عن السجائر الانطباعات أو الصور العقلية بدلاً من المعلومات الواقعية لجذب الناس نحو تدخينها، حيث تشير النماذج البشرية- والشخصيات التي تظهر في أفلام الكارتون للإعلان عن السجائر- إلى أن المدخن هو شخص مستقل بذاته يستمتع بصحة جيدة ويبحث عن المغامرة والأنشطة الخاصة بالشباب.

وكلها موضوعات ترتبط بعوامل سيكولوجية واجتماعية تستهوى صغار الشباب (أناس Annas ١٩٩٦).

آثار الرسائل الإعلامية :

هناك أدلة تشير إلى أن إعلانات التبغ قد تؤدي إلى تشجيع صغار النشء على التدخين، إلا أنه لم تكتمل الاستدلالات النهائية لإثبات صحة هذا الرأي. وفي دراسة مسحية أجراها سكولر وفيجهري وفلورا (Schooler, Feighery & Florya ١٩٩٦) - للكشف عن العلاقة بين التعرض لإعلانات السجائر والتدخين- تبين أن ٨٨٪ من ٥٧١ من طلاب الصف السابع من مرحلة التعليم الأساسى أقرروا بأنهم قد تعرضوا لمثل هذه الإعلانات فى المجالات ولوحات الإعلانات فى الشوارع والميادين والملاعب الرياضية التى تجرى فيها المباريات، وقد اتضح أن هذه الإعلانات تشجع بعض من يتعرض لها بالفعل على التدخين، وكان ما يقرب من ربع هؤلاء قد تلقى علبة صغيرة من السجائر على سبيل الدعاية لمنتجات شركات الدخان، وكانت محاولات التدخين من بين هؤلاء الذين تلقوا هذه الهدايا أكثر من زملائهم بمرتين، وازدادت محاولات التدخين لدى الطلاب الذين شاهدوا إعلانات التبغ فى المجالات بمقدار ٢١٪، كما أن الطلاب الذين كانوا يشاهدون إعلانات التدخين فى المحلات التجارية الكبيرة- ويتلقون منها علب سجائر كهذا نظير ما قد اشتروه من بضائع- ازدادت لديهم أيضاً محاولات التدخين بمقدار ٤٠٪ تقريباً (سكولر وزملاؤه Schooler et al ١٩٩٦).

وحتى أطفال ما قبل المدرسة كانوا يستطيعون تمييز أنواع السجائر، فالأطفال من سن ٣ إلى ٦ سنوات يستطيعون التعرف على الحروف الدالة عليها، كما يزداد هذا التعرف مع ازدياد السن، وكان ٩٠٪ من الأطفال الذين أعمارهم ٦ سنوات يتعرفون بدقة على الصور الموضحة لبعض أنواع علب السجائر، ويرى فيشر وزملاؤه (Fischer et al

أن دراستهم تؤكد أنه حتى الأطفال الصغار يرون ويفهمون ويتذكرون الإعلانات التي يتعرضون لمشاهدتها.

وقد نمت بسرعة الجهود الهادفة إلى منع التدخين وذلك في السنوات القليلة الأخيرة كاستجابة لهذه النتائج، ولكن هل أدى هذا إلى اختلاف عما سبق؟ لقد اتضح في إحدى الدراسات (كما هو وارد في تقرير منظمة الأطفال الآن Children Now ٢٠٠٢) أن إعلانات التليفزيون لها تأثير فعال على قرارات المراهقين بالشروع في التدخين، وقد أجريت دراسة مسحية بعد مرور عامين تقريباً منذ عام (١٩٩٨) والذي بدأت فيه حملة إعلامية ضد التدخين، وقد شملت هذه الدراسة أفراداً تراوحت أعمارهم من ١٢ إلى ٢٠ عاماً كانوا قد تعرضوا لعدد من الإعلانات يصف كل منها نوعاً من السجائر ويحث على التدخين، وطلب من هؤلاء الأفراد وصف هذه الإعلانات، وقد اتضح أن الأفراد الذين استطاعوا وصف حقيقة هذه الإعلانات وما تهدف إليه كانوا أقل ميولاً إلى التدخين، وكلما ازداد عدد الإعلانات التي يستطيع الأفراد أن يصفوها بالتفصيل قبل ميولهم للتدخين تبعاً لذلك، كما اتضح كذلك أن الأفراد الذين لا ينتبهون لمثل هذه الإعلانات لا يستطيعون وصفها وبالتالي لا تؤثر عليهم أو تدفعهم نحو التدخين (منظمة الأطفال الآن Children Now، ٢٠٠٢).

كما ظهرت كذلك برامج بالمدارس في محاولة لمنع الأطفال من التدخين، وفي إحدى الدراسات (فلاين وزملاؤه Flynn et al ١٩٩٢) تلقت مجموعة من التلاميذ برنامجاً مدرسياً بالإضافة إلى أنشطة إعلامية لتقوية البرامج المدرسية لمنع التدخين بينما تلقت مجموعة أخرى برامج مدرسية فقط، وكان هناك تتبعاً كل ٤ سنوات لكل التلاميذ الذين أجريت عليهم الدراسة وعددهم ٥٤٥٨ تلميذ من الصفوف ٤ و ٦ من التعليم الأساسي، وكانوا جميعاً من المدخنين، وقد تم بالفعل في نهاية الدراسة انخفاض في نسبة التدخين تراوحت بين ٤١٪ و ٣٪. وقد انتهى فلاين وزملاؤه إلى نتيجة مؤداها أن التدخل الإعلامي إلى جانب التوجيهات المدرسية يمكن أن يحد من التدخين.

صورة الجسم العقلية واضطرابات تناول الطعام

Body Image and Eating Disorders

غالباً ما يظهر نجوم التلفزيون والشخصيات الأخرى من الإعلاميين وكذا النساء بشكل جذاب لافت للنظر وهم يتميزون بالنعافة، ويقال عنهم أحياناً بأنهم لا يحبون الطعام، ونلاحظ كذلك أن الوقت الذى يقضيه كثير من الأطفال والمراهقين فى الأنشطة البدنية يقل وتزداد الساعات التى يقضونها أمام التلفزيون وغيره من وسائل الإعلام الأخرى المرئية، وهم يتعرضون لإعلانات عن طعام لا حاجة للجسم له Junk Food، ويأكلون بين الوجبات مما قد يساعدهم على السمنة، ونحن نجد أن السمنة نادرة جداً بين الشخصيات التلفزيونية بالمقارنة بالناس عامة (بار- أون Bar-on ٢٠٠٠)، ودراسة أثر هذه التناقضات على تكوين الأطفال والمراهقين للصورة الذهنية للجسم، وتقدير الذات والصحة الجسمية والقابلية للأكل واضطراباته يُعد مجالاً مهماً للبحث.

صورة الجسم العقلية :

توقع هوفشاير وجرينبرج Hofshire and Greenberg (٢٠٠٢) أن المشاهدين المراهقين سوف يتعلمون من النماذج التى يرونها تلك التى يتم تدعيم سلوكها، وقد وجد هذان الباحثان أن هناك علاقة ظاهرة بين التعرض لوسائل الإعلام والاهتمام البالغ بأمور معينة، وطلب المثالية فيها، وهذه الأمور هى الخصائص الجسمية حيث ينتج عن ذلك عدم اقتناع الفرد بشكل جسمه وغذائه ومقدار ممارسته للرياضة كما ينبغى، فهناك ارتباط بين الوقت الذى يقضيه المراهق فى مشاهدة التلفزيون ورغبته فى أن يكون جسمه نحيفاً ذا مقاييس أصغر، وكان الأولاد أكثر اهتماماً بمشاهد الفيديو الموسيقية فى هذا الشأن، فهم كانوا كلما شاهدوها كانت تفضيلاتهم أكثر للأجسام النحيفة (هوفشير وجرينبرج ٢٠٠٢) وارتبطت الرغبة فى التشبه بالمشاهير والتوحد معهم بعدم رضا المراهقين من الجنسين عن أجسامهم، وكان الأولاد أقل تأثراً من البنات، إلا أن الأولاد الذين كانوا يتوحدون بالفعل بالمشاهير أظهروا عدم رضا أكثر

بأجسامهم وكانوا يتدربون أكثر، وكانت البنات أكثر لجوءاً إلى الرجيم بقصد تحسين أجسامهن والتوصل إلى النحافة، أما الأولاد فكانوا أكثر اتجاهًا نحو الرياضة البدنية بقصد تكوين عضلات في أجسامهم (هوفشير وجرينبرج ٢٠٠٢).

وقد نظم تيجيمان وجاردنير وسلاتر (Tiggemann, Gardiner and Slater ٢٠٠٠) مناقشات بين المراهقين عن هذا الموضوع ووجدوا أن التعرض للمشاهد التليفزيونية لها أكبر الأثر في الضغط عليهم كي تكون أجسامهم نحيفة، هذا بالرغم من أن لأقرانهم وصناعة الأزياء الحديثة (الموضة) أيضاً أثر في هذا الاتجاه نحو النحافة، وقد وجد أيضاً تيجيمان وزملاؤه أن الفتيات المراهقات اللاتي تمت دراستهن كن على وعى تام بآثار التليفزيون- وغيره من وسائل الإعلام- وكذا صورة الجسم العقلية على تنمية صورتهم العقلية عن أجسامهن، ومقارنة بالفروض التي تم صياغتها في البحوث الكمية قالت هؤلاء البنات أنهن يرغبن في أن يكن أكثر نحافة، ولكن هذا لا يعنى بالضرورة أنهن غير راضيات عن أجسامهن كما أن هن يعلمن أيضاً أن فقدان الوزن ليس عادة شرطاً أساسياً كي تكون النساء سعيدات، وكانت الملابس في هذه الدراسة موضوعاً مهماً، فحتى إن استطعن مقاومة تأثير وسائل الإعلام وشعرن بالرضاء عن أجسامهن، واجهتهن مشكلة أخرى تتعلق بالملابس التي لم تعد ملائمة لأجسامهن أو أصبحت مختلفة عن الموديلات الحديثة (تيجيمان وزملاؤه ٢٠٠٠).

ويلزم أن يؤخذ في الاعتبار تأثير مجموعة الأقران في أى تدخلات أو برامج تثقيف تليفزيوني، فهذا التأثير قد يدفع الفتيات مثلاً نحو اختيار برامج معينة قد يتعرفن منها على المعايير المميزة للأنوثة النموزجية، ولكن قد تعبر الزميلات أحياناً عن رفضهن لهذه المعايير (ديورهام Durham ١٩٩٩).

السمنة :

ارتبط التليفزيون منذ فترة طويلة في أذهان الكثيرين بالسكون وعدم الحركة وتناول الطعام الكثير وازدياد الوزن والسلبية، وتقترح بيانات نتائج الدراسات المعاصرة

أن السمعة قد ازدادت بمعدل مَزْعَج مما أدى إلى ظهور داء البول السكرى من النوع ٢ Typ II في الأطفال. كما ظهرت أيضاً مخاطر صحية أخرى، تهيب السمعة كذلك الأطفال والمراقبين نحو مشكلات طبية مثل ضغط الدم العالى وتقطع التنفس أثناء النوم واضطرابات الكبد (ماكول McCool ٢٠٠٢)، وقد تضاعفت مشكلات السمعة في الأطفال بين عامى (١٩٨٢) و (١٩٩٢) من ٤٪ الى ١٦٪ (أوضح هذا سكويريس Squires ١٩٩٨ كما ورد في تقرير المؤسسة القومية للإعلام والأسرة عام ٢٠٠٢).

وقد درس دينيسون وباربارا وإرب وتارا وجينكنزDennison, Barbara, Erb, Tara and Jenkins (٢٠٠٢) مقدار الوقت الذى يقضيه الأطفال فى مشاهدة التلفزيون أو الفيديو وفيما إذا كانت توجد لديهم أجهزة تليفزيون فى حجرات نومهم، ووجد هؤلاء الباحثون أن عدد مرات المشاهدة يزداد مع السن، وأن ما يقرب من ٤٠٪ من الأطفال الذين كانت توجد لديهم أجهزة تليفزيون فى غرف نومهم قد ازداد وزنهم أكثر من اللازم وكانوا يشاهدون التلفزيون ويمارسون ألعاب الفيديو ٤.٥ ساعة أسبوعياً أكثر من زملائهم الذين كانت لا توجد لديهم أجهزة تليفزيون فى غرف نومهم. ولأن معظم الأطفال يمكنهم مشاهدة التلفزيون فى سن عامين فيجب الحد من مشاهدتهم له فى هذه السن، وإبعاد أجهزة التلفزيون والفيديو عن غرف الأطفال ما أمكن ذلك (دينيسون وزملاؤه ٢٠٠٢).

وقد توصلت دراسات أخرى إلى أن كثافة عظام الحرقفة لدى الأطفال البنات فى سن ما قبل المدرسة اللاتى يشاهدن التلفزيون كثيراً (جانز وزملاؤه Janz et al ٢٠٠١) أقل بشكل ظاهر من زميلاتهن اللاتى لا يشاهدنه كثيراً، كما اتضح أيضاً أن البنات من سن ٨ إلى ١٢ سنة اللاتى يشاهدن التلفزيون كثيراً أقل فى معدلات أيضهن عن سائر البنات (كليسجز وزملاؤه Klesges et al ١٩٩٣). ومعدل السمعة أعلى لدى الأطفال الذين يشاهدون التلفزيون ٤ ساعات أو أكثر فى اليوم، وأقل لدى من يشاهدونه ساعة فى اليوم أو أقل (كريسبو وزملاؤه Crespo et al ٢٠٠١، كما ورد فى تقرير المؤسسة القومية للإعلام والأسرة عام ٢٠٠٢).

وعلاقة الاندماج فى مشاهدة التلفزيون وألعاب الفيديو بمشكلة السمنة قد ظهرت أكثر فى دراسة تجريبية تمت على مجموعتين من تلاميذ الصف الثالث والرابع من مرحلة التعليم الأساسى (روبنسون Robinson ١٩٩٩)، فقد تعلمت مجموعة منهما كيف يمكن أن تقلل من الوقت الذى تقضيه فى ممارسة ألعاب الفيديو أو مشاهدة التلفزيون ؛ كى يصل إلى ٧ ساعات فى الأسبوع، وأن تستغل ما يقرب من ١٤ ساعة فى أنشطة أخرى، ولم تتلق المجموعة الأخرى مثل هذا التدريب واستمرت فى استخدامها المعتاد للتلفزيون وممارسة ألعاب الفيديو، وأظهرت النتائج أن المجموعة الأولى قلت سمنة أفرادها بشكل ظاهر وفقاً للمقاييس الخاصة بهذا الشأن، كما انخفضت أيضاً معدلات مشاهدة أفرادها للتلفزيون، أما المجموعة الثانية فقد تميز أفرادها بالسمنة وفقاً للمقاييس المستخدمة فى الدراسة، وكان الفارق الوحيد بين المجموعتين هو فى كمية الوقت المنقضى فى مشاهدة التلفزيون أو ممارسة ألعاب الفيديو، ولم يكن هناك اختلاف بين المجموعتين فى كمية الطعام السمين أو الأنشطة البدنية وكانت مستويات لياقة القلب والرئتين واحدة فى المجموعتين (روبنسون ١٩٩٩).

فقدان الشهية والشره المرضى Anorexia and Bulimia :

اتضح فى دراسة لهاريسون Harrison (٢٠٠٠) أن تعرض الأطفال (بنيناً كانوا أم بناتاً) لمشاهدة نموذج تليفزيونى -كبطل لفيلم مثلاً- نحيف لا يؤدى إلى اضطرابات فى تناولهم للطعام، أما مشاهدتهم لنموذج شخص سمين (ولداً كان أم بنتاً) يظهر فى برنامج تليفزيونى بشكل متكرر فربما يدفع هذا بعض الفتيات فى حالات نادرة نحو الاقتداء بالفتاة التى يشاهدونها إذا ما صادفت إعجاباً منهن، وقد يتعرضن للشره المرضى نتيجة لذلك، أما الأولاد فقد تثير فيهم مثل هذه النماذج مشاعر عدم الرضاء، وقد لوحظ هذا فى دراسة أجريت على تلاميذ الصف السادس فى مرحلة التعليم الأساسى، هذا كما ارتبطت كثرة مشاهدة الأجسام النحيفة لعارضات الأزياء فى بعض المجالات بمحاولات بعض التلميذات إلى الاقتداء بهن، حيث لوحظ هذا فى دراسة

أُجريت على تلميذات الصفوف ٦، ٩، ١٢ فى مرحلة التعليم الأساسى، كما قد تعرض بعضهن لظاهرة فقدان الشهية العصبى، وقد لاحظ هاريسون Harrison (٢٠٠٠) أن هناك اختلافاً بين آثار كل من الرغبة فى مشاهدة النماذج الجسمية فى وسائل الإعلام والتعرض العام لرؤية هذه النماذج، كما أن البنات يتأثرن بهذه النماذج أكثر من الأولاد.

كما ظهرت بعض الاختلافات المهمة بين الأجناس فى مدى التأثير بأجسام الشخصيات التى تظهر فى وسائل الإعلام، فقد وجدت بوتا Botta (٢٠٠٠) مثلاً أن البنات الأمريكيات من أصل إفريقى يختلفن فى استجاباتهن لمشاهد الشخصيات النحيفة عن البنات الأمريكيات والأوربيات، وتقول بوتا إن الأفراد يقارنون أجسامهن وأجسام الآخرين بما يشاهدونه من نماذج جسمية مثالية ويفكرون فى مدى إمكانية التوصل إليها وتحقيقها كواقع، وقد ربطت بوتا بين مشاهدة هذه النماذج واتجاهات المشاهدين نحوها والسلوك المؤدى إلى اضطرابات فى تناول الطعام، وترى بوتا أن معظم أصحاب النماذج النحيفة التى تظهر على شاشات التلفزيون هم من البيض، وينمى الأمريكيون من أصول إفريقية صوراً جسمية نحيفة فى أذهانهم لهؤلاء كى يتوصلوا إليها حتى وإن لم تعجبهم ثقافة البيض.

وكان السود فى دراسة بوتا (٢٠٠٠) يشاهدون التلفزيون أكثر من البيض، ولكن لوحظ أن المشاهدة الأكثر قد ارتبطت باضطرابات تناول الطعام لدى البيض وليس لدى السود، وكان كل من البيض والسود يرغبون فى أن تكون أجسامهم نحيفة، إلا أن الأمريكيين من أصل إفريقى كانوا أكثر اقتناعاً بأجسامهم، وقد اقترحت بوتا (٢٠٠٠) ما يعرف بالآثر العام الكامن Latent mainstreaming وتقصد به الرغبة الشائعة أو العامة فى التوصل إلى الجسم المثالى، وهى رغبة مستعدة للظهور عندما تجد الظروف المواتية، ويؤثر التلفزيون على بعض المشاهدين أكثر من تأثيره على البعض الآخر، وتقول بوتا إن نتائجها تؤكد توقعات نظرية المقارنة الاجتماعية والتى ترى بأن الأفراد قد يتجهون إلى البرامج التلفزيونية من أجل أن يقتدوا بالنماذج الجسمية التى تُعجبهم فيها.

وفى تحليل لشخصيات موقف كوميدى أذيع فى برنامج تليفزيونى خلال ساعات النهار اختبر فوتس وبيوجراف Fouts and Burggraf (١٩٩٩) أوزان الجسم والتعليقات التى تلقتها شخصيات هذا الموقف من الآخرين بسبب أوزانها أو تعليقات هذه الشخصيات نفسها على أوزانها أو طعامها، وكانت الشخصيات النسائية التى أوزانها أقل من المتوسط ممثلة فى هذا الموقف بأعداد كبيرة مقارنة بالمجموع العام من الحاضرين، وكانت أوزان ذوى الوزن الذى هو فوق المتوسط أقل تمثيلاً. وقد تلقت النساء اللاتى كانت أوزانهم أقل من المتوسط تعليقات أكثر إيجابية من الرجال، بينما كان هناك نقد ذاتى من النساء ذات الأوزان الكبيرة، حيث اعترفن بأن أوزانهم وأشكالهن غير مقبولة، وقد لاحظ فوتس وبيوجراف أن الأنثى النحيفة تجد تقبلاً أيضاً من البنات فى سن الطفولة والمراهقة، وقد لاحظ فوتس وبيوجراف أيضاً أن صغار المشاهدات اللاتى يتجهن إلى الرجيم يعانى بعضهن انخفاضاً فى تقديرهن لذواتهن بسبب عدم رضائهن عن أجسامهن، ويقترح الباحثان أن الأولاد بتعليقاتهم يسببون ضغطاً عليهن كى يحاولن تخفيض وزنهن والتوصل إلى النحافة.

ملخص

الأطفال والمراهقون المنغمسون في مشاهدة البرامج المتنوعة للتلفزيون أو استخدام غيره من وسائل الإعلام يتأثرون نتيجة لذلك، وقد يتجه بهم هذا التأثير إما إلى قرارات صحية أو غير صحية، وقد اتجهت الكثير من البحوث إلى دراسة آثار التلفزيون وغيره من وسائل الإعلام على الجنس وشرب الخمر والتدخين والتغذية وصورة الجسم الذهنية واضطرابات تناول الطعام، ويمكن أن تستخدم وسائل الإعلام بإيجابية في حملات التوعية ضد التدخين وكذا تعليم النشء طبيعة الأمراض التي يمكن أن تنتقل خلال السلوك الجنسي غير المشروع كالإيدز Aids أو مرض سارس SARS، ويجب أيضاً عرض النماذج السيئة للمدخنين ومدمني الخمر، ويتوقف نجاح هذه الحملات وفعاليتها على حاجة الفرد المشاهد إليها وخبراته السابقة وأسباب مشاهدته للتلفزيون، وكذا عواقب السلوك غير السوي التي يلقاها النموذج الذي يظهر على شاشة التلفزيون، كالمرض والانعزال عن الناس بسبب تجنبهم له وغير ذلك، وقد ظهرت فروق بين الناس في مدى تأثير هذه البرامج عليهم، ومن الضروري بذل الجهود الرامية إلى الإكثار من المشاهد الصحية والإقلال من المشاهد غير الصحية التي تعرض أمام الأطفال والمراهقين، وكذا نوعيتهم بحسن اختيار البرامج المفيدة لنموهم الجسمي والاجتماعي والانفعالي.

أسئلة للمناقشة

- ١ - ناقش فيما إذا كانت المعلومات الصحية التي يتلقاها الفرد من التلفزيون (مثل الابتعاد عن التدخين والسلوك الجنسي غير المشروع وتقبل الذات الخاص بالصورة العقلية للجسم) يمكن أن تكون أكثر فاعلية إذا ما ظهرت في برنامج مستقل بذاته، أم الأفضل أن تظهر كأجزاء متكاملة في البرامج المعتادة.
- ٢ - ناقش كيف يمكن تفسير الآثار السلبية الممكنة للنماذج غير الصحية من منظور النظرية المعرفية الاجتماعية ونظرية الغرس ونظرية الاستخدامات والإشباع.
- ٣ - ناقش أي من الفروق الخاصة بالسلالة والسن والجنس يمكن أن تكون أكثر أهمية من حيث التأثير الإيجابي أو السلبي لوسائل الإعلام على المشاهدين.

الفصل العاشر

موضوعات اجتماعية وانفعالية

بالإضافة إلى السلوك العدواني والنمطية والاختيارات والقرارات الخاصة بالصحة، فإن التليفزيون كذلك له إمكانيات أخرى فى التأثير على كثير من الوظائف الاجتماعية والانفعالية عند الأطفال والمراهقين، ويناقش هذا الفصل هذه الآثار الأخرى الممكنة.

الخوف والقلق

بالرغم من كثرة البحوث التى أجريت عن العنف التليفزيونى والعدوان فإن ما كتب عن الخوف والقلق الذين يمكن أن يتعرض لهما الأطفال بعد مشاهدتهم للتليفزيون كان قليلاً، ومع هذا فقد درس بعض الباحثين وعلى وجه الخصوص كانتور وزملائها Can- tor and her Colleagues (كانتور ١٩٩٤، ٢٠٠١ كانتور وناثانسون -Cantor & Nathan- son ١٩٩٦، قالكنبيرج كانتور وبيترز Valkenburg, Cantor & Peeters ٢٠٠٠) هذا المجال بتركيز شديد، وقد أجروا كلا من التجارب والبحوث المسحية لدراسة الفروق الراجعة إلى النمو فى مخاوف الأطفال ووسائل التعامل معها، ويمكن أن تركز البحوث المسحية على تعرض الأطفال للمشاهد التليفزيونية المخيفة كما قد يحدث فى حياتهم اليومية العادية، هذا وفيما يتعلق بالدراسات التجريبية فى المعمل فإن هناك ضبطاً صارماً للشروط التى تقوم عليها التجربة، إلا أنه مع هذا يجب مراعاة القواعد الأخلاقية من حيث عدم إخافة الأطفال مما قد يعرضهم لأضرار نفسية أو بدنية (كانتور ٢٠٠١).

وتقول كانتور (١٩٩٤) بأن البحوث تشير إلى أن هناك عدداً لا بأس به من المشاهدين الأطفال يعترهم الرعب ويتعرضون لاضطرابات انفعالية أثناء مشاهدتهم للأفلام التليفزيونية التي تخيفهم، وقد يظلون فترة على هذا النحو حتى بعد انتهاء المشاهدة، وقد كشف بحث آخر أجرى في نيتزلاند Netherlands إلى أن ثلث الأطفال الذين تراوحت أعمارهم بين ٧ و١٢ سنة أقرّوا بأنهم قد تعرضوا للخوف من البرامج التليفزيونية خلال العام الماضي (قالكنبيرج وكانتور وبيترز ٢٠٠٠)، كما أظهرت دراسة مسحية أخرى تمت على الأطفال في الصفوف من ٣ إلى ٨ من مرحلة التعليم الأساسي (سنجر وسلوفاك وفرياسون ويورك Sknger, Slovak, Frierson & York ١٩٩٨) ظهور علاقة إيجابية بين عدد ساعات المشاهدة التليفزيونية ووجود أعراض مثل الاكتئاب والقلق وعصاب ما بعد الصدمة.

ومع هذا توجد فروق مهمة بين الأطفال في ردود أفعالهم الانفعالية تجاه المشاهد التليفزيونية التي يمكن اعتبارها مخيفة بالنسبة لهم، والسن هو متغير مهم في هذا الصدد، حيث تختلف المثيرات التي يخافون منها من سن لآخر، فالأشياء التي تخيف الأطفال الكبار قد لا يخاف منها الأطفال الصغار وذلك بسبب النمو المعرفي (كانتور ١٩٩٤، ٢٠٠١)، وبالعكس فالأطفال الصغار عادة ما يخافون من المشاهد ذات الخصائص البارزة سواء من حيث الشكل أو الصوت واقعية كانت أم خيالية، فأشكال الأشخاص ذوي الوجوه الكبير مثلاً أو التقاطيع البارزة الغريبة الذين يتميزون بأصوات عالية مدوية هم الذين يخاف الصغار منهم، بينما يخاف الأطفال الكبار من الأحداث وما يمكن أن تسببه من أضرار جسيمة لدى الآخرين، وهكذا تختلف مسببات الخوف تبعاً لتطور النمو المعرفي من العيانية إلى التجريد، ويوصل الطفل إلى مرحلة المراهقة فإنه يخاف من التهديدات المجردة نفسية كانت أم بدنية (كانتور ١٩٩٤). ويقول بويهم Boehm (٢٠٠٢) إن كثرة تعرض الأطفال للأحداث والأشكال المخيفة في التليفزيون يمكن أن يجعلهم بسبب هذا الإهمال ضحايا حقيقيين، ويصيبهم بأعراض تتراوح بين القلق والانعزال عن الآخرين والكوابيس الليلية أو المعاناة من مخاوف أخرى وهمية،

كما أن هذا يمكن أن يعد بداية لتكوين رأى يفيد بأن العالم خطير وقاسى ويشعرون نتيجة لذلك بأنهم معرضون لأخطاره دائماً، كما يتعرضون للقلق (بويهم ٢٠٠٣).

وقد أجرى كانتور وناتانسون Cantor & Nathanson (١٩٩٦) مثلاً دراسة مسحية على آباء أطفال الحضانة من الصفوف ٢ و٤ و٦ من مراحل التعليم الأساسى حيث أفادوا بأن أطفالهم قد أزعجهم ما شاهدوه فى نشرات الأخبار، وتزداد نسبة هذه المخاوف مع السن، بينما يقل الخوف من المشاهد غير الواقعية، وتتسق هذه النتائج مع نتائج البحوث التى تشير إلى أن الأطفال الأصغر قد ينزعجون من الأشياء غير الواقعية ؛ لأنهم لا يستطيعون التمييز بسهولة بين الخيال والواقع، ومن جهة أخرى يميل الأطفال الأكبر سناً إلى الخوف من الأشياء التى يمكن أن تحدث لهم بالفعل، هذا والخوف مما تعرضه الأخبار من دمار وقتل يزداد مع السن وبخاصة تلك السن التى يكون عليها الطفل بين رياض الأطفال والسنة الثانية من مرحلة التعليم الأساسى (كانتور وناتانسون ١٩٩٦)، ومن الأشياء التى يمكن أن تخيف الأطفال الأكبر سناً أخبار الجرائم المحلية حيث يعتبرون أنفسهم أكثر عرضة لها (سميث وويلسن Smith & Wilson ٢٠٠٠).

وتوجد كذلك فروق فى استراتيجيات التعامل مع الخوف ترجع إلى السن (كانتور ١٩٩٤ وويلسون وهوفنر وكانتور Wilsonm Hoffner & Cantor ١٩٨٧)، ودرس ويلسون وزملاؤه (١٩٨٧) استراتيجيات التعامل مع الخوف لمجموعات عمرية ثلاث، كانت أعمارها كالتالى : من ٣ إلى ٥ سنوات ومن ٦ إلى ٧ سنوات ومن ٩ إلى ١١ سنة، وكانت الاستراتيجيات المعرفية للتعامل مع الخوف تتم فى عبارات يقولها الطفل لنفسه عندما يتعرض لموقف مخيف مثل «قل لنفسك أن هذا المشهد غير حقيقى. أما الاستراتيجيات غير المعرفية فكانت عبارة عن أنواع معينة من السلوك تصرف الطفل عن الانتباه للموقف المخيف مثل: اللعب بلعبة أطفال عندما يتعرض للمشهد المخيف أو تناول الطعام أو الماء أو تغطية جسم الطفل ببطانية كى يبتعد عن البرنامج المخيف» وكانت هذه الاستراتيجيات غير المعرفية أكثر من الأولى فاعلية مع الأطفال الأصغر،

ويقل تأثيرها مع النمو. هذا ويعد جلوس الطفل قريباً من أبويه أثناء التعرض للمشاهد المخيفة أمر شائع في كل الأعمار تقريباً. وهناك من الأطفال من يخفي وجهه بيديه عندما يتعرض لمثل هذه المشاهد. وهكذا فالأطفال الأكبر سنّاً أكثر لجوءاً إلى الاستراتيجيات غير المعرفية كالانهماك في الإمساك بلعبة ما، بينما يستخدم الأطفال الأكبر استراتيجيات معرفية، كالتفكير في المثيرات المسببة للخوف بطريقة مختلفة تفيد مثلاً بأنها غير واقعية أو خيالية (كانتور ١٩٩٤).

وتظهر الفروق بين الجنسين سواء في كمية الخوف التي تظهر عقب رؤية المشهد المسبب له أو في استراتيجيات التعامل مع هذا الخوف (كانتور ٢٠٠١ وهوفنر hoffner ١٩٩٥ وقالكنبيرج وزملاؤه Valkenburg et al ٢٠٠٠) مما يعكس اختلافاً في ضغوط التطبيع الاجتماعي بين المجموعتين، ففي دراسة لفالكنبيرج وزملاؤه (٢٠٠٠) على أطفال هولنديين تراوحت أعمارهم بين ٧ و١٢ سنة قال ٣١٪ منهم إنهم قد تعرضوا للخوف من التليفزيون خلال السنة الماضية إلا أن مخاوفهم وأساليب التعامل معها قد اختلفت تبعاً للسن والجنس، ويمكن أن تؤثر بعض جوانب التطبيع الاجتماعي على استراتيجيات التعامل مع الخوف التي يستخدمها الأطفال المشاهدون، مثل تجنب المشهد المخيف أو التفاعل الاجتماعي مع الآخرين كالتحدث أو اللعب معهم، وكانت البنات أكثر من الأولاد لجوءاً إلى مثل هذه الأساليب في هذه الدراسة (هوفنر ١٩٩٥)، بالرغم من أن الجنسين استخدموا استراتيجيات معرفية متشابهة.

ويشارك متخذو القرار الخاص بإعداد مضمون البرامج التليفزيونية في المسؤولية تجاه نشر الخوف والقلق بين المشاهدين الأطفال، وتفيد الأكاديمية الأمريكية لطب الأطفال والمراهقين^(١) (AACAP) (٢٠٠٢) بأن هناك تغييرات متعددة في الإذاعة التليفزيونية للأخبار أدت إلى تزايد الجوانب السلبية المؤثرة على الأطفال، وتتضمن هذه التغييرات تقارير الأخبار التي تستمر ٢٤ ساعة في اليوم في كل من التليفزيون ومواقع

(١) American Academy of Child and Adolescent Psychiatry

الإنترنت ، حيث تُذاع الأحداث كما هي فى واقعها وفى أوقاتها الحقيقية كما حدث هذا فى هجمات الحادى عشر من سبتمبر أو فى تغطية أخبار الحروب، كما أن هناك تزايداً فى عرض تقارير عن تفاصيل الحياة الخاصة للشخصيات المرموقة وتنافس بين قنوات الأخبار من أجل إذاعة الأخبار المثيرة للجمهور وبخاصة تلك المتعلقة بالعنف والكوارث الطبيعية، وقد لاحظت الأكاديمية الأمريكية لطب الأطفال والمراهقين ميول الأطفال والمراهقين إلى تقليد ما يشاهدونه ويسمعونه فى الأخبار، كما أن هناك تزايداً فى عرض أخبار الجرائم، ويقال إن هذا العرض لا يعكس الواقع، فبالرغم من تناقص المعدل الإحصائى الفعلى لعدد الجرائم فإن الأخبار التى تزيّعها تزايدت بمقدار ٢٤٠٪ عن ذى قبل، وتستخدم الأخبار المحلية فى بعض القنوات الأمريكية ما يقرب من ٣٠٪ من الوقت المخصص للإذاعة على الهواء لإذاعة تقارير مفصلة عن الجرائم (AACAP ٢٠٠٢).

ويشعر الكثيرون بأن المذيعون يلجأون إلى الإكثار من إذاعة الأخبار الدموية باعتبار أنها أكثر من غيرها من البرامج جذباً لانتباه الجماهير (لورى Lowry ٢٠٠٢) لذلك فهم يؤكدون على مشاهد القتل والعنف وخطف الأطفال وغير ذلك، وتزيد مثل هذه الأحداث من اعتقاد المشاهدين الأطفال من احتمال تعرضهم لمثل هذه الجرائم كالأضحايا الذين يشاهدونهم (لورى ٢٠٠٢)، وقد ينشأ لديهم عن هذا عرض الاعتقاد بأن العالم حقير mean World syndrome ملئ بالشر وهو عرض نفسى مرضى تتوقع نظرية الغرس ظهوره بين الأطفال عندما يتعرضون بكثرة لمثل هذه المشاهد، ويشير لورى إلى أن هذا الأسلوب فى إذاعة الأخبار بما تتضمنه من كثرة عرضه لمشاهد الجرائم قد يترتب عنه اعتقاد المشاهدين عندما يسيرون فى شارع مظلم بأنهم سوف يتعرضون للأذى من أى شخص غريب يقترب منهم.

وقد اختار الآباء بعد الأحداث المرعبة التى وقعت فى الحادى عشر من سبتمبر فى كيفية مساعدة أبنائهم فى التعامل مع ما يشاهدونه أو يسمعون فى التلفزيون، وحثت المؤسسة القومية للإعلام والأسرة فى عام (٢٠٠٢) الآباء ؛ كى يشرفوا على ما يشاهده أبنائهم للتأكد من مناسبة ما يستقبلونه مع سنهم ومستوى نضجهم، والتحدث معهم

عن اهتماماتهم وقلقهم، وبالإضافة إلى ذلك اقترحت الأكاديمية الأمريكية الخاصة بالطب النفسى للطفل والمراهق أن الآباء يجب أن يطمئنوا أطفالهم الصغار ويلاحظوا أى علامات يجدونها فيهم قد تثير القلق مثل المخاوف والتبول اللا إرادى والصياح وانعدام النوم.

وقد أعدت سلسلة من رسائل الخدمة العامة بواسطة ما يعرف باسم «ورشة عمل السمسم» Sesame Workshop - خصيصاً للتخفيف من قلق الأطفال وآبائهم فى حالة الحرب (بياتى Beatty ٢٠٠٣). حيث يجب أن تزيد قنوات التلفزيون من عرضها لبرامج أطفال ما قبل المدرسة وتقلل من مشاهد العنف والحرب، وعليها تذكرة الآباء بالمحافظة على الروتين العادى خلال الحرب والأوقات العصيبة، كما يجب أن تهدف البرامج أيضاً إلى تقديم معلومات مطمئنة للأطفال الأكبر فيما يتعلق بالإجابة عن تساؤلاتهم الملحة (بياتى ٢٠٠٣).

العلاقات الاجتماعية

يمكن أن ترتبط المشاهدة الكثيرة للتلفزيون بنوعية التفاعل الاجتماعى للطفل حيث تكون إما سبباً أو أثراً لذلك التفاعل، فالأطفال الذين يعانون من مشكلات مع الزملاء قد يعتمدون أكثر على مشاهدة التلفزيون وكأنه صديق لهم، وبالعكس فإن الأطفال الذين يقضون وقتاً طويلاً مع التلفزيون ووسائل الإعلام الأخرى- كالفديو والإنترنت- يقل وقتهم الذين يقضونه فى علاقاتهم الاجتماعية مع أقرانهم. وقد لاحظ كيوبى وكسيكرنتمهياى Kubey and Csikszentmihalyj (١٩٩٠) أن المشاهدين بكثرة للتلفزيون يشعرون بالسلبية عند وجودهم بمفردهم إلا أنهم يمكنهم تجنب هذه المشاعر أثناء المشاهدة.

كما أن مشاهدة برامج محددة قد يؤثر بوضوح على التفاعل الاجتماعى واللعب باللعب لأطفال ما قبل المدرسة وفى دراسة لأرجنتا وزملائها Argenta et al (١٩٨٦)

أدت مشاهدة التلفزيون- وكان معظمها يتركز حول أفلام الكارتون- إلى نقصان ملحوظ في التفاعل الاجتماعي للأطفال، وبالرغم من أنهم كانوا يشاهدون برنامج شارع السمس Sesame Street أقل من مشاهداتهم لأفلام الكارتون إلا أن هذا البرنامج دفع الأطفال إلى التقليد اللفظي لما سمعوه فيه، ويبدو أنه قد شجع الأطفال الذين شاهدوه على التفاعل الاجتماعي واللعب النشط باللعب toys وبخاصة الأولاد، وقد تضمنت بعض المواقف الاجتماعية الكوميديّة سلوكاً اجتماعياً مشابهاً لما هو موجود في شارع السمس، فكلاهما كان يسمح بتقسيم الأطفال لأنشطتهم ما بين التلفزيون واللعب، والتواجد مع الأقران واللعب معهم والبقاء في حالة نشاط وانشغال. وكان الكارتون فقط هو الذي لم يؤد إلى أى نشاط بالمرّة وإيقاف التفاعل والاندماج مع الآخرين.

وقد لاحظ كوچي Caughey (١٩٨٦) أن بعض المشاهدين يرتبطون بشخصيات التلفزيون لأنهم يبدون لهم وكأنهم حقيقيون، وقد يتوحدون معهم (أى يقلدوهم لا شعورياً)، ويعيشون معهم وكأنهم أتباع لهم حتى بعد إغلاق جهاز التلفزيون. هذا ويمكن أن تؤثر شخصيات التلفزيون على أهداف وقيم واتجاهات الأطفال المشاهدين وبالتالي على سلوكهم الاجتماعي (كوچي ١٩٨٦). ويلاحظ أن الإعجاب بالمشاهد- والتي تبدو وكأنها طبيعية والذي يزداد بسرعة- إنما يرجع بنوع ما إلى توحد المشاهدين مع الشخصيات التلفزيونية لهذه المشاهد، والشعور وكأنهم هم الذين يؤدون المغامرات من خلال هذه الشخصيات.

السلوك المقبول اجتماعياً

بالرغم من كثرة ما كتب عن تأثير التلفزيون السلبي، فإنه من الواضح أن يكون قوة إيجابية كذلك، فهو يمكنه أن يثير خيال الطفل طوال الفترة التي لا يعتمد فيها عليه لنشاطه التخيلي (سنجر وسنجر ١٩٨٦). ويمكن أن يستخدم لزيادة الابتكارية أو الإبداع وكذا التسامح عند الطفل (روزنكوتر وهتسن ورايت Rosenkoetter, Hutson & Wright ١٩٩٠)،

كما أنه يعلم المهارات المحبذة للنزعة الاجتماعية عند الأطفال (دى جروت de Groot ١٩٩٤ وآخرون)، ويمكنه أن يحرك أعداداً كبيرة من الناس نحو السلوك الخير ومساعدة الآخرين، حيث اتضح هذا بنجاح فى مؤتمر «المساعدة على العيش» وعدد آخر من مؤتمرات المساعدة التى أعقبت المؤتمر الأول وظهرت على شاشات التليفزيون. كما أنه يمكنه تمثيل الخبرة على الواقع، وفتح صفحات التاريخ المطوية، والتسليية الحقيقية، وهو يساعد- إذا ما أحسن استغلاله- على الإحساس المتزايد بالمجتمع وتنمية الروح الاجتماعية بين الناس. هذا ويمكن أن يساعد التليفزيون أحياناً على تلبية المطالب الإنسانية، فهو يسهل مثلاً الإرشاد عن مكان الأطفال الغائبين، ويمكن استخدامه لتقوية روابط الأسرة وقيمها، وكذا تقديم نماذج يقتدى بها الأطفال للتعامل مع مشكلاتهم بنجاح، وأبطال الصور السلبية والنمطية ونبذ الكراهية والتحامل على الآخرين (هايتيمر وشوويرز Hattemer & Showers ١٩٩٥ وليبيرت وسبراكين Liebert & Sprafkin ١٩٨٨).

وأظهرت الدراسات فى كل من العمل والمواقف الطبيعية أن التليفزيون يمكن أن يؤدي إلى ازدياد الكرم والتعاون بين الناس والالتزام بالقوانين، وكذا تأخير إشباع الإنسان لحاجاته ودوافعه أحياناً وقد يدفعه نحو الصداقة ونقص المخاوف (رشتن Rushton ١٩٨٨). وقد أظهرت البحوث أيضاً أن الأطفال يتعلمون الإقبال على تناول الطعام والتعاطف مع الآخرين والإصرار أو المثابرة، وذلك من خلال مشاهدة الأفلام التليفزيونية الدالة على ذلك ومنها مثلاً فيلم مستر روجرز Mister Rogers (دى جروت de Groot ١٩٩٤). وحتى أفلام الكارتون المقبولة اجتماعياً- أى تلك التى تحت على الفضائل الاجتماعية وتخلو من الرذائل- تؤدي إلى سلوك أكثر تقبلاً من المجتمع من أطفال ما قبل المدرسة عما تؤدي إليه الأفلام المحايدة (فورج وفيمستر Forge & Phe- mister ١٩٨٧). وبالمثل فإن التقبل الاجتماعى فى المشاهد التليفزيونية قد دفع الأطفال نحو تحسين معاملاتهم مع الآخرين، ومن ذلك مثلاً تزايد طلباتهم واقتراحاتهم المهذبة ومحاولاتهم استخدام وسائل الإقناع وذلك لدفع غيرهم إلى الالتزام بالقواعد

الاجتماعية بدلاً من اللجوء إلى العنف وإجبار الآخرين على ذلك (بوتس وزملاؤه Potts et al ١٩٨٦). وقد اقترح البعض أن برامج التقبل الاجتماعي أكثر فاعلية مع الأطفال الذين تنقصهم التوعية الدينية الصحيحة أو نماذج الكبار كقدوة حسنة يقتدون بها سواء من المدرسة أو المنزل (هاتيمر وشاورز Hattemer & Showers ١٩٩٥).

وقد أوضح بالأمثلة فريد روجرز Fred Rogers الذي توفي في (٢٠٠٣) ما يقدمه التلفزيون من سلوك مقبول اجتماعياً في قصته المعروفة «جيران مستر روجرز» Mis-ter Rogers Neighborhood. حيث كان صريحاً ومهذباً وتحدث فيها عن حاجات واهتمامات الأطفال الصغار مباشرة، وكان يهدف من قصته أن يعلم الأطفال كيفية ضبط النفس والتروى والتأمل والتعاون مع الآخرين والتسامح والتصور (هيجنز Higinz ٢٠٠٣)، وخلافاً لما هو موجود في الكثير من التمثيليات والأفلام التلفزيونية الأخرى- والتي هي ممتعة بالنسبة للراشدين كما هي كذلك للأطفال- لا تحاول تمثلية مستر روجرز جذب انتباه المشاهدين الراشدين بإضافة أحداث أو فكاهات أو تعليقات خاصة بهم قد لا يفهمها الأطفال. فهي تحترم الأطفال وتعطيهم اهتماماً كاملاً، لذا يبدو عليهم الهدوء والسعادة عندما يشاهدون هذه القصة أكثر مما يكونون عليه عند مشاهدتهم للقصص التلفزيونية الأخرى.

ويمكن أن تكون الآثار الممكنة للسلوك المقبول اجتماعياً أكثر فاعلية عندما تثبت من قنوات تليفزيونية تجارية ! لأنها سوف تصل في هذه الحالة لعدد أكبر من المشاهدين (سبراكين وزملاؤه Sprafkin et al ١٩٩٢)، ففي دراسة أجريت عن مدى فهم الأطفال للدروس الخلقية المتضمنة في برنامج تليفزيونى منتظم، وجد روزنكوتر Rosenkoetter (١٩٩٩) أن معظم أطفال الصف الأول والثالث والخامس من التعليم الأساسى يفهمونها، وهم الأطفال الذين أجريت عليهم الدراسة، وبالإضافة إلى ذلك ارتبطت مشاهدة المواقف الكوميدية المعبرة عن السلوك المقبول اجتماعياً إيجابياً مع تكرار هذا السلوك، وبخاصة من الأطفال الذين أظهروا فهماً لهذه الدروس، ويقترح روزنكوتر بأن هذا ربما يكون راجعاً إلى أن الآباء يهتمون بعرض شرائط الفيديو الموضحة لمزايا

السلوك المقبول اجتماعياً، ولأن كثيراً من الآباء لم يوفرُوا لأبنائهم مثل هذه المشاهد- ومع هذا تمكن أبنائهم من فهم الدروس الخلقية والاقتداء بها- فلا زال هذا المجال فى حاجة إلى المزيد من البحوث.

وقد أعطت الدراسات الأخرى أسباباً أقل تفاؤلاً عن كفاءة البرامج التى تحت على التقبل الاجتماعى فى ازدياد السلوك المؤدى بالفعل إلى هذا التقبل عند الأطفال، فمثلاً فى دراسة طويلة لويجمان وزملائه Wiegman et al (١٩٩٢) عن أثر كل من النماذج العدوانية والنماذج المقبولة اجتماعياً على سلوك الأطفال، لم تظهر علاقات إيجابية ملحوظة بين مشاهدة الأطفال للسلوك المقبول اجتماعياً على التلفيزيون وسلوكهم الفعلى المقبول اجتماعياً، ومن الطريف مع ذلك أنه كان هناك ارتباط قرى بين مشاهدة العنف ومشاهدة السلوك المقبول اجتماعياً، أى أن الأطفال الذين شاهدوا نماذج عدوانية كثيرة كانوا قد شاهدوا أيضاً كثيراً من النماذج المعبرة عن السلوك المقبول اجتماعياً لأنهم كانوا من المشاهدين بكثرة للتلفيزيون.

ولاحظ رايدأوت وزملاؤه Rideout et al (٢٠٠٣) فى دراسة حديثة لهم أجريت على أطفال صغار أن ما يقرب من ٨٠٪ من الآباء قالوا إن أطفالهم الذين كانت أعمارهم أقل من ٦ سنوات يقلدون كل من السلوك الإيجابى والسلوك العدوانى الذى كانوا يشاهدونه فى التلفيزيون، ومع هذا فقد كان تقليدهم للسلوك المقبول اجتماعياً أكثر من تقليدهم للسلوك العدوانى (٧٨٪ فى مقابل ٤٧٪ لدى الأطفال من سن ٤ إلى ٦ سنوات)، وقد اتضح أن الأولاد فى هذه المجموعة العمرية أكثر تقليداً للسلوك العدوانى من البنات، إلا أنه لم يكن هناك وضوحاً فى هذه الدراسة يُفسر هذه النسبة العالية فى تقليد السلوك العدوانى وفيما إذا كانوا قد شاهدوا عنفاً أكثر أم أنهم كانوا أكثر ميولاً لتقليده (رايدأوت وزملاؤه ٢٠٠٣).

وتضمنين برامج الأطفال والإعلانات على محتوى سلوك مقبول اجتماعياً يعد قراراً إدارياً صائباً، فالسلوك المقبول اجتماعياً بما له من خصائص إيجابية تسير فى صالح المجتمع يمكن أن يكون متضمناً فى الإعلانات وأيضاً فى برامج الأطفال، وهناك احتمالات

جديدة لزيادة عرض البرامج المحبذة للاجتماعية والسلوك المقبول اجتماعياً كى يعرض على المشاهدين وبخاصة الأطفال (جونستون وإيتيما Johnston & Ettema ١٩٨٦).

هذا ويبدو بوضوح أنه من الضروري إنتاج برامج مؤيدة للاجتماعية أو السلوك المقبول اجتماعياً بحيث تبدو جذابة فى نظر الأطفال كى يختارونها دون غيرها، ويرى بعض الباحثين (كيونكل وميوراي Kunkel & Murray ١٩٩١) أن الأطفال فى حاجة إلى مثل هذه البرامج ؛ كى يشبوا على الفضائل الاجتماعية منذ نعومة أظافرهم، ولا يقدمون على ما يعكر صفو الحياة الاجتماعية. وبواسطة هذه البرامج الجذابة يزداد عدد المشاهدين، وهذا مفيد أيضاً فى برامج الإعلانات (سبرافكين وزملاؤها ١٩٩٢). فيمكن استخدام التلفزيون إذاً لتقوية القيم والفضائل الاجتماعية ، كالتعاون واستقرار الأسرة والمحافظة على حقوق المرأة وعدم اللجوء إلى العنف فى حل المشكلات وتنمية سائر أنواع السلوك الأخرى الإيجابية عن طريق عرض مشاهد قصصية جذابة تحبذ هذه الفضائل، كما أنه قد تتدهور مثل هذه الفضائل إذا ما عرض التلفزيون ما يناقضها كإثابة سلوك العنف والتشجيع على إهدار حقوق المرأة والخلاعة وغير ذلك من رذائل (ليفرانكويس Lee Francois ١٩٩٢).

آثار أخرى

حل المشكلات

ويمكن أن يؤثر التلفزيون كذلك على أفكار التلاميذ عن طرائق حل المشكلات، فقد اقترح سلناو Selnow (١٩٨٦) مثلاً أن مشاهدة التلفزيون يمكن أن تؤثر على إدراك الأطفال لحل المشكلات، حيث قد ينمو لديهم الاعتقاد من هذه المشاهد بأن العنف يساعد على حل المشكلات، وهو يقول إن المشاهدين للتلفزيون بكثرة كثيراً ما تتكرر أمامهم المشاكل التى تحل بسرعة أو فى الحال، ويقول سلناو إن سهولة وسرعة حل

المشكلات فى التلفزيون أمام الأطفال يؤدى إلى توقعهم مثل هذا فى عالمهم الواقعى، ومن المهم التساؤل فى الدراسات عما إذا كانت توقعاتهم عن هذه الحلول التلفزيونية تؤثر أيضاً بالفعل على توقعاتهم عن أنشطتهم بالنجاح أو الفشل فى حياتهم الواقعية (سلناو ١٩٨٦).

أحلام اليقظة Day Dreaming

وفى دراسة عن أثر التلفزيون على أحلام اليقظة عند الأطفال وجد فالكنبيرج وثمان درفورت Valkenburg & Van der Voort (١٩٩٥) أن مشاهدة البرامج غير العنيفة تؤدى إلى أحلام يقظة يقل أيضاً فيها العنف، بينما تؤدى مشاهدة برامج العنف إلى أحلام يقظة تزداد فيها الأعمال البطولية والعنوانية لدى الطفل، أى أن أحلام اليقظة تسير عادة نمط الأفلام أو المشاهد التى يراها الأطفال كثيراً فى التلفزيون، ووجد فالكنبيرج وثمان درفورت أن أحلام اليقظة لا تؤثر بدورها على سلوك المشاهد، وأن المحتوى أو المضمون لا يثير فقط أنواعاً معينة من أحلام اليقظة بل أنه قد يقلل أنواعاً أخرى منها.

وقت الفراغ Leisure Time :

وقد وجد كيوبى وكسيكزنتميهالى (١٩٩٠) أيضاً أن مشاهدة الكثيره للأطفال يمكن أن يكون سببها الوحدة، فالشعور السلبي بالوحدة يتجنبه الأطفال بالمشاهدة حيث يندمجون فى التغيرات السريعة فى المناظر والأصوات وموضوعات المشاهدة، ويصبحون أكثر اعتماداً عليها وأقل قدرة على تمضية وقت الفراغ بدونها. وأخيراً فإن تكثيف الوقت كما يبدو فى التلفزيون وأفلامه ومسرحياته- حيث تتوالى الأحداث أمام المشاهد بسرعة أكثر من السرعة العادية للأحداث التى يمر بها فى حياته الواقعية- يجعل المشاهدون بكثرة للتلفزيون يعتقدون أن أحداث حياتهم تمر ببطء، لذلك فهم غير

صبورين متعجلين عادة لديهم رغبة متزايدة فى أن تسير بهم الحياة أسرع مما هى عليه. (كيوبى وكسيكزنتيمهالى ١٩٩٠).

الضوابط السلوكية :

وفى دراسة لسنجر وسنجر وراباسينسكى Singer و Singer & Rapacynski (١٩٨٤) كان الأطفال الذين قضوا وقتاً أطول فى مشاهدة التلفزيون- وبخاصة برامج العنف- أقل احتمالاً لإظهار ضبط النفس الضرورى للجلوس بهدوء لمدة دقائق قليلة، كما ارتبطت كثرة مشاهدة التلفزيون لأطفال المدرسة الابتدائية بالعدوان وفرط الحركة أو النشاط الزائد والاعتقاد بأن العالم مُرَوَّع.

وكان بعض المشاهدين للتلفزيون بكثرة فى دراسة دسموند وزملائه Desmond et al (١٩٩٠) يشاهدونه أكثر من سبع ساعات يومياً، كما كانت درجاتهم على مقياس النشاط الزائد والعدوان أعلى درجات فى عينة الدراسة، وقد أوصى هؤلاء الباحثون أنه ينبغى ألا تزيد ساعات المشاهدة عن ساعة واحدة يومياً لأطفال ما قبل المدرسة، وساعتين يومياً للأطفال الذين هم فى المراحل الأولى من التعليم الابتدائى.

القناعة Contentedness :

كان معظم الأطفال فى دراسة رايداوت وزملاؤه (١٩٩٩) قانعين بحياتهم فى عدة مجالات بما فى هذا علاقاتهم بالأصدقاء الذين كانوا لديهم ويشعرون بالسعادة فى المدرسة وفى علاقاتهم بأبويها، ومع هذا فقد اتضح أن الأطفال الذين كانوا أكثر استخداماً للتلفزيون وغيره من وسائل الإعلام، والذين كانوا يقضون أكثر من ١٠.٥ ساعة فى اليوم فى استخدامهم لهذه الوسائل سجلوا درجات أقل من باقى الأطفال على مقياس القناعة (رايداوت وزملاؤه ١٩٩٩). وحتى مع ضبط المتغيرات الأخرى التى يمكن أن تؤثر على درجة اقتناع الشخص بحاله مثل الدخل والجنسية والسن والحالة

الأسرية فإن الاستخدام الكثير لوسائل الإعلام يرتبط بمؤشرات تشير إلى عدم سعادة الفرد في حياته مثل عدم طاعته لأبويه وإثارته للمشكلات وعدم سعادته في المدرسة، ومع هذا فهذه البيانات ناتجة عن علاقات ارتباطية وقد لا يمكن استنتاج السببية منها. فربما يكون الأطفال غير القانعين في مجالات أخرى من حياتهم هم الذين يلجأون إلى مشاهدة التلفزيون فترة أطول من الوقت أو يتجهون نحو المزيد من ألعاب الفيديو.

الآثار الإيجابية :

ومن جهة أخرى يؤكد جنتر وزملاؤه Gunter and his colleagues (١٩٩١) على الآثار الإيجابية التي يمكن أن يمنحها التلفزيون للأطفال، فقد لاحظوا أنه يمكن أن يشجع على القراءة وأنشطة أخرى، حيث تساعد بعض البرامج التعليمية الطفل على ذلك، كما أنه يعطي الطفل استبصاراً باستراتيجيات ناجحة للتعامل مع بعض المشكلات ومناقشة التطورات الجديدة في العلم والتكنولوجيا بالإضافة إلى إذاعته لأخبار حديثة، وتعتمد آثاره على كيفية استخدام الأطفال له، وقد كتب فولز Fowles (١٩٩٢) في فصل عنوانه «التلفزيون مفيد للأطفال» بأن أطفال ما قبل المدرسة يتعلمون كلمات اللغة، ومعلومات عامة عن كيفية عمل الأشياء ومعلومات أخرى غير لفظية (ومن أمثلتها كيف تعامل الأحباء، كيف تسلم باليد على الآخرين، كيف تجلس أمام الزائرين.... إلخ)، والمعلومات التي تنقصهم عن بيئاتهم الاجتماعية (ومن أمثلة هذا عندما يتعلم طفل يعيش في مزرعة شيئاً ما عن سلوك سائق التاكسي). وعلاوة على ذلك يرى فولز Fowles (١٩٩٢) أن العنف الناتج عن أفلام الكارتون أقل في تأثيره على الأطفال من العنف في الأفلام الأخرى، إلا أن أفلام الكارتون كثيراً ما تجذب انتباههم، وهو يرى أن التلفزيون يؤدي على المدى القصير بصفة عامة إلى تخفيف الضغط على الطفل وشعوره بالراحة والاسترخاء كما هو الحال عند الراشدين، أما آثاره على المدى الطويل فلا زالت في حاجة إلى دراسة (فولز ١٩٩٢). كما ساعدت أيضاً برامج بارني والأصدقاء Barney and Friends على تنمية الإحساس بالأمن والمودة في المشاهدين الأطفال (سنجر وسنجر Singer & Singer ١٩٩٨).

الأطفال غير العاديين Exceptional Children

بالرغم من إجراء الدراسات المكثفة حول أثر التلفيزيون على الأطفال العاديين من كل الأعمار فإن قليلاً من الدراسات قد وجه نحو الأطفال غير العاديين، وتشير البحوث التي أجريت في هذا الشأن إلى أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم أو اضطرابات سلوكية ومعرفية يجدون صعوبات أكثر من الأسوياء في التمييز بين الواقع والخيال في المشاهد التلفيزيونية، وعلاوة على ذلك فقد اتضح أيضاً أن هؤلاء الأطفال أكثر من الأسوياء انهماكاً في المشاهدة، وأن خبراتهم ومهاراتهم الاجتماعية واتصالاتهم بالآخرين أقل، وهم أيضاً أقل من الأسوياء استفادة من المشاهدة المشتركة للتلفيزيون أى المشاهدة مع آبائهم أو أخواتهم. لذلك فهم أكثر من غيرهم عرضة في حياتهم للآثار السلبية للتلفيزيون. (سبرافكين وزملاؤها Sprafkin et al)

أنماط المشاهدة : ترى سبرافكين وزملاؤها (١٩٩٢) أن للتلفيزيون إمكانيات في تعلم الأطفال نوى المهارات الاجتماعية الأقل أو الذين لا يستطيعون التعلم بالأساليب التقليدية ويحتاجون إلى التكرار الكثير كي يتعلموا، والذين يعانون من صعوبات في الانتباه. كما أن التلفيزيون يمكنه أيضاً أن يساهم في تعلم فئة الأطفال الموهوبين بتوجيه حصص إضافية لهم تتميز بموضوعات حديثة ومثيرة، ومن جهة أخرى لاحظت سبرافكين وزملاؤها (١٩٩٢) أن الأطفال غير العاديين يعرضون أنفسهم للمخاطرة بمشاهداتهم الأكثر من العاديين للبرامج التلفيزيونية وبإقبالهم على برامج الكبار المتضمنة للعنف، وتضم فئة الأطفال غير العاديين أيضاً فئة الأطفال الموهوبين ، وبالرغم من أن هؤلاء الأطفال مهينون عقلياً لمشاهدة بعض البرامج فإنهم ربما لا يكونون مهينين اجتماعياً أو انفعالياً لها، وتقل مشاهدة الأطفال الموهوبين للتلفيزيون بصفة عامة عن غيرهم من الأطفال فيما عدا في مرحلة ما قبل المدرسة والمراهقة، وربما يدفعهم حب الاستطلاع والحماس وهم في مرحلة ما قبل المدرسة إلى مشاهدة الكثير من برامج الراشدين، وقد تزداد فترات مشاهداتهم للتلفيزيون في مرحلة المراهقة عن فترات مشاهدات الأطفال العاديين، ويرجع بعض الباحثين هذا إلى أسباب اجتماعية وانفعالية كالعزلة ومشاعر الضيق (سبرافكين وزملاؤها ١٩٩٢).

وقد وجدت سبرافكين وزملاؤها (١٩٩٢) أن الأطفال المتخلفين عقلياً (mentally retarded (MR) والمضطربين انفعالياً (emotionally disturbed (E D) والذين يعانون من العجز عن التعلم (learning disabled (LD) - هم أكثر الأطفال انغماساً في مشاهدة التلفيزيون وتعرضاً لربود أفعاله السلبية، وكانت المجموعة الممثلة لهؤلاء الأفراد كمجموعة ذات تعليم خاص تتصف بالآتى (أ) تشاهد التلفيزيون أكثر من المجموعة الضابطة (ب) تميل إلى المشاهد التافهة المتميزة بالتهريج الشكلي (ج) تشاهد جرائم أكثر، وتعتبر أن شخصيات المجرمين هي الشخصيات المفضلة لديها. ويرى الباحثون أن إقبال هؤلاء الأفراد نحو التلفيزيون هو بمثابة تعويض لهم عن التفاعل الاجتماعي الحقيقي مع الآخرين، وبخاصة الأطفال المضطربين انفعالياً، ويرى المشرفون عليهم أن اتجاههم نحو مشاهدة التلفيزيون يحافظ على استمرار هدوئهم. هذا وقد أظهر الأطفال الذين يعانون عجزاً عن التعلم فهما قليلاً للمشاهد التلفيزيونية وضعفاً في المشاهدة الناقدة (سبرافكين وزملاؤها ١٩٩٢).

المشاهدة والاضطرابات السيكلوجية: يمكن أن تشير المشاهدة الكثيرة كذلك إلى معاناة الطفل من القلق والاكتئاب وميوله إلى التصرفات العدوانية، وقد درس سنجر وزملاؤه (١٩٩٨) حالة ٢٢٤٥ تلميذ من مراحل التعليم الابتدائي والمتوسط والعالي، وكان ثلثا هؤلاء الطلاب يشاهدون التلفيزيون لمدة ٢ ساعات يومياً أو أكثر، واستخدم الباحثون مقياساً لتقدير أعراض الضغط النفسى الذى يحدث بعد الصدمة فى الأطفال Posttraumatic بما فى هذا من قلق وتفكك فى جوانب الشخصية الوظيفية ^(١) وغضب واكتئاب، وقد سجل المشاهدون بكثرة- وهم الأطفال الذين كانوا يشاهدون التلفيزيون أكثر من ٦ ساعات فى اليوم- درجات أعلى على هذا المقياس من المشاهدين بقلّة، وقد أظهر المشاهدون بكثرة- الذين يفضلون مشاهد القتال- مستويات أعلى من السلوك العنيف، وهذه علاقة ارتباطية وليست سببية.

(١) تتكون الشخصية وظيفياً من مكونات ثلاثة: مكون معرفى (تفكير وإدراك... الخ)، وآخر وجدانى (انفعال عاطفة) وثالث خاص بالإرادة والعمل. (المترجم)

واقترح جريمز وبيرجين Grimes and Bergen (٢٠٠١) أن الأسباب المعتادة المقدمة لتأييد وجود علاقة سببية بين العنف التليفزيونى والشذوذ السيكلوجى فيمن هم خلاف الأسوياء تعد غير موثوق فيها لإثبات هذه العلاقة. كما لا يوجد دليل تجريبى مقنع لإثبات هذه العلاقة، ويرى جريفيث ز Griffiths (١٩٩١) أن لاعبى ألعاب الفيديو الذين يمارسونها فترات طويلة قد يتسمون بقلة التناسق فى شخصياتهم كما أن البحوث التى تحاول أن توضح فيما إذا كان يمكن اعتبار هذه الألعاب نشاط اجتماعى أم غير اجتماعى قليلة، ومع هذا فقد تستغرق ألعاب الفيديو وقتاً طويلاً. ومن الواضح أن هناك بعض الأفراد يظهرون بالفعل اعتماداً عليها، وربما يرجع انهماك الفرد فى هذه الألعاب فترة طويلة إلى سوء علاقته مع أقرانه أو أبويه (جريفيثز ١٩٩١).

استخدامات التليفزيون : إن العلاقة بين وقت القراءة أو مهارات القراءة والوقت الذى ينقضى فى مشاهدة التليفزيون غير متسقة تماماً (ريتشى وزملاؤه Ritchie et al ١٩٨٧)، وقد ترجع كثرة المشاهدة أحياناً إلى ضعف التحصيل الدراسى، كما أن المشاهدة الكثيرة للتليفزيون قد تساهم بدورها فى تدهور التحصيل الدراسى للطفل. وقد يرجع استخدام الأطفال المتأخرين دراسياً للتليفزيون-بنوع ما- جزئياً إلى خبراتهم المحبطة فى قراءة المجلات أو الكتب المخصصة لهم، وربما يكون تحولهم هذا إلى مشاهدة التليفزيون بقصد التعلم أكثر من التسلية، ومثل هؤلاء الأطفال يتحولون إلى التليفزيون للحصول على المعلومات التى لا يستطيعون التوصل إليها من القراءة كتعويض لهذا العجز الذى يشعرون به عن القراءة. إلا أن مثل هؤلاء الأطفال فى حاجة إلى بذل المزيد من الجهد فى التدريب على القراءة لمواجهة مشكلتهم الأساسية الخاصة بالضعف القرائى، وتعتبر مشاهدة التليفزيون بالنسبة لهؤلاء الأطفال ذات آثار سلبية أكثر ، لأنهم قد يركزون أحياناً على مشاهدة التليفزيون بجدية فى محاولتهم هذه للبحث عن المعلومات والتعلم منه.

السلوك العدوانى : ويمكن أن يستبدل الأطفال غير العاديين ما يرونه من التليفزيون بنشاط مماثل فى عمليات التطبيع الاجتماعى الفعلية ويحاولون حل

مشكلاتهم البينشخصية^(١) بالسلوك العدواني بأسلوب مشابه لما يشاهدونه في التلفزيون، وبخاصة سلوك الشخصيات التلفزيونية المفضلة لديهم (سبرافكين وجادو ١٩٨٦)، وانخفاض مستوى نسبة ذكائهم يزيد من تأثير المشاهد العدوانية عليهم، ويصبحون أكثر ميولاً إلى الاعتقاد بأن الحلول التي تتسم بالعنف والعدوان - كما يرونها في التلفزيون - هي أفضل الحلول وأسهلها للمشكلات (هيوزمان Huesmann ١٩٨٦).

وقد وجد بعض الباحثون أن الأطفال المضطربين انفعالياً *emotionally disturbed ED* هم أكثر انجذاباً من غيرهم من الأطفال نحو أفلام الجريمة وأفلام الكبار، وغالباً ما يعتبرون مشاهد العنف مفضلة كما أنهم أقل توحداً مع الشخصيات التلفزيونية غير العدوانية، وأظهروا عدوانية أكبر في سلوكهم (سبرافكين وجادو *sprafkin & Gadow* ١٩٨٦ وسبرافكين وواتكنز وجادو *Sprafkin; Watkins & Gadow*)، وهم كذلك يشاهدون أفلام الكارتون ساعات طويلة، ولا تقل ساعات المشاهدة هذه مع نموهم، وهم يختلفون في هذا مع سائر الأطفال الأكبر سناً في الصفوف الدراسية النظامية والذين يقل اهتمامهم بأفلام الكارتون عن الأطفال الأصغر سناً، وقد وجد جادو وسبرافكين وفيساروتو *Gadow Sprafkin and Ficaroto* (١٩٨٧) أن أطفال ما قبل المدرسة المضطربين انفعالياً كانت ربود أفعالهم ظاهرة لكل من أفلام الكارتون العدوانية والأخرى العادية، وكانت هذه الربود الفعلية غير سوية بالنسبة لبعضهم ولم تكن كذلك بالنسبة للبعض الآخر، ويقول الباحثون إن الأطفال المضطربين انفعالياً والذين قد أظهروا سلوكاً عدوانياً كانوا أكثر من غيرهم من الأطفال اتهاماً للآخرين بالنوايا العدوانية والسلوك المضاد للمجتمع، وكانوا بالتالي أكثر ميولاً للرد بعدوانية على ما قد يتعرضون له من آثاره تبعاً لذلك (سبرافكين وزملاؤها ١٩٩٢).

الواقعية المدركة : يقترح جادو وزملاؤه *Gadow and his colleagues* (١٩٨٨) أنه بالرغم من أن الأطفال المضطربين انفعالياً *ED* وكذا الذين يعانون من عدم القدرة

(١) الخاصة بالتفاعل الاجتماعي فيما بينهم. (المترجم)

على التعلم LD يختلفون فى طبيعة مشكلاتهم وتفاعلاتهم الاجتماعية فإنهم يتشابهون معاً فى سوء ادراكهم للمشاهد التلفيزيونية الممتلة من حيث اعتبارها واقعية، ويقول هؤلاء الباحثون إن هذا ربما يرجع إلى قلة التفاعل الاجتماعى لأفراد كل من هاتين المجموعتين (جادو وزملاؤه ١٩٨٨).

فالأطفال الذين يعانون من صعوبات فى التعلم هم أقل قدرة من غيرهم- وحتى من الأطفال المتساوين معهم فى مستويات الذكاء- على التمييز بين الواقع والخيال (جادو وزملاؤه ١٩٨٨) وباستخدام مقياس إدراك الواقعية الذى صممه واستخدمته سبرافكين وجادو وديوسولت Sprafkin, Gadow and Dussault (١٩٨٦) لقياس مدى إدراك الأطفال لواقعية المشاهد التلفيزيونية- دون الاعتماد على القدرة على القراءة- وجدت سبرافكين وزملاؤها (١٩٩٢) أن الأطفال والمضطربين انفعالياً والذين يعانون عجزاً عن التعلم كانوا أقل من الأسوياء فهماً إلى أن دور الممثل ينتهى بانتهاء التمثيلية بل يرون أنه مستمر وموجود كواقع، فهم يرون المشاهد التلفيزيونية المصورة لمواقف غير واقعية وكأنما هى أحداث حقيقية تمثل عالم الواقع. والأطفال الموهوبون gifted children أقل الأطفال اعتقاداً بأن هذه البرامج الممتلة واقعية، وتقل كذلك ساعات المشاهدة لديهم، بينما لا يستطيع الأطفال الذين يعانون من العجز عن التعلم تقرير أن هذه البرامج الممتلة غير حقيقية لذلك فهم يستمرون فى المشاهدة فترات أطول، ويميلون إلى الاعتقاد بأن الخيال هو واقع (سبرافكين وزملاؤها ١٩٩٢).

وقد قارنت سبرافكين وجادو وديوزولت Sprafkin, Gadow and Dussault (١٩٨٦) بين التلاميذ المضطربين انفعالياً والأطفال الأسوياء على مقياس الواقعية المدركة للتلفزيون والمعروفة باختبار الفيديو Videotest، ووجدوا أن الأطفال المضطربين انفعالياً قد انخفضت درجاتهم على ذلك المقياس حتى فى حالة ضبط مستوى ذكائهم مع مستوى ذكاء مجموعة الأسوياء (أى تساوى الذكاء فى المجموعتين)، وتشير الدرجة المنخفضة على مقياس الواقعية المدركة إلى انخفاض قدرات هؤلاء الأطفال المضطربين انفعالياً على التمييز بين الخيال والواقع فى المشاهد التلفيزيونية، حيث يعتقدون أن

البرامج التلفزيونية بما فيها من تمثيلات أو إعلانات تجارية إنما تمثل الواقع تمثيلاً حقيقياً دقيقاً، وهم في اعتقادهم هذا يشبهون الأطفال الأصغر سناً. وتقترح سبراكين وزملاؤها (١٩٨٦) أيضاً أنه وفقاً للعلاقة بين الواقعية المدركة والسلوك العدوانى- والاعتقاد المتزايد لدى الطفل المضطرب انفعالياً أن العدوان التلفزيونى الذى يراه هو واقعى- فإن الأطفال المضطربين انفعالياً يظهرون ردود أفعال سلوكية لما يرونه من عدوان تلفزيونى أكثر من زملائهم، ومن المتوقع كذلك أنهم يظهرون رغبة فى الحصول على المنتجات المعلن عنها فى التلفزيون. وقد ارتبطت درجات اختبار الفيديو بدرجة كبيرة بدرجات التحصيل الدراسى والذكاء، ويقترح المؤلفون أن يؤخذ فى الاعتبار الفائدة من احتواء المناهج المدرسية الخاصة بالأطفال على تعليمهم كيف يمكنهم التمييز بين الواقع والخيال فى كل من البرامج والإعلانات التلفزيونية.

وفى دراسة موازية مع الأطفال الذين يعانون عجزاً عن التعلم باستخدام اختبار الفيديو لستونى بروك Stony Brook Videotest حصل جادو وزملاؤه (١٩٨٨) على نتائج مشابهة، فالتلاميذ الذين كانوا يعانون عجزاً عن التعلم- من ذوى الإعاقات الشديدة الموجودين فى فصول مستقلة بذاتها فى مدارس خاصة- كانوا يعتقدون بأن البرامج التلفزيونية إنما تعكس الحياة الواقعية، كما كانوا يعتقدون بصدق الإعلانات التجارية فى التلفزيون، وينطبق هذا القول على كل من الجنسين من مجموعات عمرية ثلاث (٧، ٩، ١١ سنة). هذا بالرغم من أنهم يتحسنون مع السن أو النمو مثل أقرانهم الذين لا يعانون من العجز عن التعلم. وقد لاحظ الباحثون أيضاً أن عيوب المهارات الاجتماعية لكثير من الأطفال الذين يعانون عجزاً عن التعلم يمكن أن ترتبط بسوء الإدراكات الواقعية للمشاهد التلفزيونية.

ويقترح جادو وزملاؤه (١٩٨٨) أن الأداء التحصيلى السئ للأطفال الذين يعانون عجزاً عن التعلم- بالمقارنة مع زملائهم حتى المتساوين معهم فى نسب الذكاء- يعكس أيضاً عيوباً فى المعالجة المعرفية للمعلومات، أى أن العيوب نفسها التى تساهم فى صعوبات المهارات المعرفية هى نفسها المسؤولة عن سوء الإدراك العام أو ضعف الفهم

للواقعية التلفزيونية. وتنطبق هذه النتائج على مجموعة خاصة من الأفراد الذين يعانون من مشكلات شديدة في التعلم، وهم في حاجة إلى تعليمات بمهارات المشاهدة.

هناك حاجة إلى برامج مصممة من أجل الأطفال غير العاديين (سبرافكين وزملائها Sprafkin, Watkins and Gadow ١٩٩٢)، وقد قارنت سبرافكين وواتكنز وجادو (١٩٩٠) بين عادات المشاهدة لدى الأطفال المضطربين انفعالياً والعاجزين عن التعلم الموجودين بالمدرسة الابتدائية باستخدام منهج خاص بتقوية المهارات الاجتماعية من خلال التوعية الإعلامية بالتلفزيون^(١) CESSMA، وهو برنامج لمهارات المشاهدة يؤدي إلى تحسين إدراك الواقعية في مقابل الخيال، وقد حصل الباحثون على نتائج قوية بصفة خاصة في مجال معرفة التلفزيون باستخدام اختبار فيديو-٢ لستوني بروك (معرفة التلفزيون) (Stony Brook Videotest-2 (TV Knowledge). وكان الأطفال المضطربون انفعالياً والذين تسلموا منهج المهارات أقل توحداً مع الشخصيات العدوانية بالتلفزيون. ولكن لم يكن هناك تأثير للمنهج على الاتجاهات تجاه التلفزيون أو عادات المشاهدة سواء في كمية المشاهدة أو اختيارات البرنامج. وقد توصلت سبرافكين وزملائها (١٩٩٠) إلى أن معظم الدراسات أظهرت أن المشاهدة ترتبط بمستويات أعلى من السلوك المضاد للمجتمع (أي أنها تؤدي إلى هذا السلوك) بصرف النظر عن مضمون البرامج، لذلك يجب أن يتضمن منهج التثقيف التلفزيوني دروساً عن كل من المضمون العدواني وغير العدواني للبرنامج، كما يمكن أن يكيف التثقيف التلفزيوني كي يكون جانباً تربوياً منشطاً للأطفال الموهوبين (أبل مان ١٩٨٧).

ألعاب الفيديو : وبالرغم من أنه لم يظهر ارتباط ألعاب الفيديو بطريقة مباشرة أو سببية بالأمراض النفسية لدى الأطفال غير العاديين فإن الحقيقة تظل كما هي ، وهي أن المهارات الاجتماعية الضعيفة لهؤلاء الأطفال وانخفاض تحصيلهم الدراسي وضعف ضوابطهم السلوكية وتدهور قدراتهم على التمييز بين الخيال والواقع يجعل كثرة

(١) Curriculum for Enhancing Social Skills Through Media Awareness: CESSMA.

استخدامهم لألعاب الفيديو العدوانية موضع تساؤل واهتمام من الباحثين. فالأطفال المضطربون انفعالياً الذين ينهمكون في ألعاب الفيديو لساعات، والخط الموجود لديهم للتمييز بين الخيال والواقع مطموس، وليست عندهم أنشطة أخرى بديلة، كما أن الإشراف الأبوي لاختيار ما هو صالح لهم من برامج تلفزيونية كى يشاهدونها أو ألعاب فيديو كى يمارسونها قليل جداً، لذلك فهم من أكثر الأطفال تعرضاً لمخاطر اعتبار العنف التليفزيونى مناسب وواقعى والميول إلى السلوك العدوانى اقتداء به

وقد أصبحت ألعاب الحاسب الآلى والفيديو الآن أكثر اتجاهاً نحو الواقعية والعنف عن ذى قبل، وهما تمنحان فرصاً للتعلم كالتلفزيون تماماً، ولكن بعدهما النشاط والتفاعلى يمكن أن يزيد من تأثير اللعب على الطفل، إلا أن تفضيلات الأطفال لألعاب العنف ومستوى التعرض لمخاطرها فى حاجة إلى الاختبار (فنك وبكمان Funk & Bukman ١٩٩٦). وهناك حاجة إلى المزيد من البحوث فى هذا المجال.

الاستخدام الإرشادى للتلفزيون: ومن الطريف أنه بالرغم من أن هذه المجموعات أطفالها أكثر تعرضاً لآثار التلفزيون السيئة فإنهم يستفيدون الكثير من الاستخدام الإرشادى للتلفزيون، ومع هذا فلم تجر إلا بحوث قليلة عن كيفية استخدام وسائل الإعلام ومنها التلفزيون فى تعليم الأطفال غير العاديين (سبرافكين وزملاؤها ١٩٩٢). ويمكن أن تستخدم التكنولوجيا بطوائق ابتكارية لمساعدة هؤلاء الأطفال، فقد استخدم أرفين وزملاؤه Arvin et al (١٩٩٢) مثلاً تكنولوجيا الفيديو والحاسب الآلى لتنمية برامج تقدير لقياس مهارات الأطفال الاجتماعية، وكذا قدراتهم على تكوين علاقات اجتماعية، ويعتبر هذا مثلاً لمساهمة التكنولوجيا لتقييم أفضل لشخصيات الأطفال نوى الإعاقات ، حيث يسهل قياس إدراكات هؤلاء الأطفال وخبراتهم الاجتماعية بطريقة مباشرة دون اللجوء إلى تقارير الآخرين. ويمكن تقديم مشاهد لمواقف مختلفة لهؤلاء الأطفال وتفاعلاتهم الاجتماعية تعتمد على الفيديو والحاسب الآلى دون الحاجة إلى مستويات لغوية أو قرائية عالية توضح حالة هؤلاء الأطفال، كما يمكن أيضاً أن تعرض هذه الأجهزة المواقف الاجتماعية التى وجد فيها الطفل مرتبة كما هى فى حياته الحقيقية.

ويمكن أن يستخدم التليفزيون لتعليم الآخرين طبيعة الاضطرابات المختلفة والخبرات الخاصة بالأطفال غير العاديين إما مباشرة من خلال عرض المؤلفات أو البرامج التعليمية الموضحة لذلك أو عن طريق برامج منتظمة تظهر فيها كل حالة في مشاهد موضحة لها، ويمكن أن يؤدي هذا بدوره إلى تقبل أكبر من المجتمع لهؤلاء، وتعاطف من أفرادهم معهم، وجهود لتلبية احتياجاتهم.

الأطفال المعرضون للمشكلات النفسية

بالرغم من وجود بيانات واضحة عن أثر التليفزيون على الأطفال الأسوياء والأطفال ذوي المشكلات السلوكية والانفعالية فإنه لم توجه دراسات أو أعمال نحو أولئك الأطفال الذين لم تشخص حالاتهم بعد بوضوح على أنهم يعانون من هذه المشكلات ، حيث يبدو وكأن لديهم بعض الاستعداد لخطر التعرض لها بالفعل، ومثل هؤلاء الأطفال يظهرون بعض الإشارات السلوكية أو الانفعالية غير السوية أو يقفون أمام المعلمين كعقبة محيرة بعض الشيء في الفصل الدراسي. وبالرغم من أنه لم تحدد حالاتهم تفصيلياً وبدقة كاضطرابات سلوكية أو انفعالية أو عجز عن التعلم فإنهم يعانون من ضعف في الضوابط السلوكية، فهم أقل من الأسوياء قدرة على السيطرة على أنفسهم، كما يقلون أيضاً عن الأسوياء في قدراتهم على إقامة علاقات اجتماعية مرضية أو معقولة مع الآخرين، كما يتسمون أيضاً بتعبيراتهم اللفظية أو الحركية غير المناسبة. هذا بالإضافة إلى بعض ما يعانونه من صعوبات في التحصيل الدراسي أو انخفاض مستواهم فيه. فهم يعتبرون أطفال ما يعرف بـ: «المنطقة الحرجة» حيث إنهم معرضون لمتاعب خطيرة، كما أنهم من المتوقع أيضاً أن يتأثروا من التليفزيون بالأسلوب نفسه الذي يتأثر به الأطفال الذين يعانون بالفعل من المشكلات السلوكية بشكل واضح، وهم على وجه الخصوص معرضون لذلك في حالة عدم وجودهم في فصول دراسية خاصة أو خضوعهم لبرنامج تدريبي يوفر لهم وقاية من الأضرار

النفسية المحتملة، وربما ينغمسون كثيراً فى مشاهدة التلفزيون دون إشراف أو تدخل من الكبار يحد من خبراتهم الناتجة عن المشاهدة.

وكما أظهرت البحوث السابقة علاقة واضحة بين الواقعية المدركة وتأثير التلفزيون فإننا نتوقع أن يكون الأطفال المعرضون لمخاطر المشكلات النفسية (١) أيضاً أكثر عرضة لآثار التلفزيون السلبية، ومن ثم يجب اتخاذ إجراءات وقائية لمنع تعرض هؤلاء الأطفال لمتابع سلوكية أو انفعالية خطيرة مثل تقليد سلوك العنف أو السلوك المضاد للمجتمع الذى يشاهدونه كثيراً فى التلفزيون أو الأفلام السينمائية، وترجع أهمية التدخل المبكر إلى إمكانياته فى التوصل إلى الأطفال الذين هم عرضة لمخاطر المشكلات أو الاضطرابات النفسية قبل أن يؤثر عليهم التلفزيون تأثيراً سلبياً كبيراً.

وإذا ما كان هؤلاء الأطفال المعرضون للمشكلات الانفعالية والسلوكية يستجيبون لمضمون البرنامج التلفزيونى ويفسرونه بالطريقة نفسها التى يفسره أو يستجيب بها له الأطفال الذين يعانون عجزاً عن التعلم والمضطربين انفعالياً، فإنه يجب اتخاذ خطوات مهمة لمنع الآثار غير المرغوب فيها التى يحتمل أن تسببها المشاهدة، فيجب أن يستفيدوا مثلاً من التدريب على مهارات المشاهدة الناقدة والإقلال من الوقت المخصص للمشاهدة، وكذا حسن اختيارات البرامج قبل أن تنمو لديهم مشكلات أكثر خطورة.

(١) ويُقصد بها هنا الاضطرابات الانفعالية والتخلف العقلى والعجز عن التعلم. (المترجم)

ملخص

بالرغم من أن نسبة كبيرة من البحوث والدراسات التي تمت عن آثار وسائل الإعلام على الأطفال والمراهقين- قد تركزت على العنف والإعلان والصور النمطية والآداء المدرسى- فإن للتلفزيون أيضاً القدرة على التأثير على نواحي أخرى من الوظائف الاجتماعية والانفعالية من الشخصية، فالأطفال والمراهقون يتأثرون بسبب تعرضهم لوسائل الإعلام فى جوانب أخرى كثيرة من شخصياتهم خلاف تزايد العدوان، فهناك نسبة كبيرة من الأطفال قد يتعرضون للقلق والضغط العصبى والكوابيس الليلية والإقلال من التركيز والآداء المدرسى الضعيف، وهناك فروق مهمة فى السن والجنس تحدد ما الذى يمكن أن يخاف منه الأطفال، كما تحدد هذه الفروق أيضاً استراتيجياتهم فى التعامل مع الخوف، فمشاهدة الأطفال لأحداث الحياة الواقعية بما قد تتضمنه من كوارث طبيعية وحروب وجرائم تؤثر فيهم بلا شك إلا أن هذا التأثير يختلف من طفل لآخر، ومن هذا مثلاً أن مشاهداتهم لأحداث تلك التي تمت فى الحادى عشر من سبتمبر يمكن أن تثير فيهم القلق بشكل يختلف باختلاف مستوى النمو والمهارات المعرفية فى الأطفال الذين يشاهدونها، ويمكن أن تؤثر مشاهدة التلفزيون واستخدام وسائل الإعلام الأخرى على تفاعلات الأطفال الاجتماعية واستجاباتهم التعاطفية مع الآخرين وسلوكهم المقبول اجتماعياً وقدراتهم على حل المشكلات ودرجة قناعتهم *contentedness* واستخدامهم لوقت الفراغ وجوانب أخرى من حياتهم.

والأطفال الذين يعانون من اضطرابات تعليمية وسلوكية وانفعالية يميلون إلى اعتبار ما يشاهدونه فى التلفزيون أكثر واقعية عما يراه الأطفال الأسوياء، وغالباً ما تكون مهاراتهم واتصالاتهم وخبراتهم الاجتماعية أقل وأضعف من أقرانهم الأسوياء، كما أنهم أيضاً أقل مشاركة مع آبائهم وإخوتهم فى المشاهدة مما لا يوفر لهم معلومات مضادة لآثار التلفزيون السلبية التي تؤثر عليهم، ولكل هذه الأسباب فهم أكثر عرضة لتأثير التلفزيون السئ على حياتهم.

علاوة على ذلك فإن الأطفال غير العاديين قد يشاهدون التلفزيون لتجنب المشكلات الدراسية أو غيرها من المشكلات وللحصول على المعلومات التي لا يستطيعون الحصول عليها من وسائل الإعلام المطبوعة أو بديلاً عن القراءة عموماً وكذا بدلاً من التفاعلات الاجتماعية، ولأنهم يدركون أن أكثر ما يشاهدونه من مضمون البرامج التلفزيونية حقيقى، فقد يدفعهم ذلك إلى الاعتقاد بأن العنف والعدوان هما حلان واقعيان للمشكلات. وغالباً ما يكون الأطفال المعرضون لخطر هذه المشكلات ضعافاً فى مهاراتهم الاجتماعية، وهم أقل نجاحاً فى علاقاتهم بالآخرين، وضعاف فى السيطرة على أنفسهم، كما أنهم أكثر من غيرهم عرضة للتأثير السلبي لوسائل الإعلام، وهم عادة فى حاجة إلى الإشراف عليهم فى المشاهدة بعناية وذلك لتجنب آثار التلفزيون غير المناسبة على حياتهم المضطربة فى أساسها.

أسئلة للمناقشة

- ١ - ناقش أى أنماط من المشاهد التلفزيونية يمكن أن تؤدى إلى أكبر استجابات خوف لدى الأطفال.. ولماذا؟
- ٢ - كيف يمكن أن تؤثر مهارات الأطفال الخاصة بمعالجتهم للمعلومات على مستويات الخوف والقلق عندهم؟ وما هى العوامل الملطفة التى يمكن أن تقلل من هذه الآثار؟
- ٣ - ناقش الفروق بين الأطفال الأسوياء وغير العاديين التى يمكنها المساهمة فى الزيادة أو الإقلال من تعريضهم للآثار السلبية لوسائل الإعلام.

الباب الرابع

تكنولوجيات أخرى

الفصل الحادى عشر

تكنولوجيات جديدة

واستخدام الحاسب الآلى

إن الانفجار التكنولوجى وظهر عدد من الأجهزة الحديثة فى السنوات القليلة الماضية التى يختار الأطفال منها ما يستخدمونه يعد بحق أمراً جديراً بالملاحظة، فهناك نسبة كبيرة من الأطفال والمراهقين يحملون البيجر والتليفونات المحمولة (الموبايلات). وهم يتصلون بأصدقائهم بواسطة البريد الإلكتروني ومن خلال غرف المحادثة عن طريق الإنترنت chat rooms على الشبكة الخاصة به، وهم يستمتعون بوسائل تشغيل ديسك الفيديو الرقمى^(١) DVD والديسك المدمج^(٢) CD ويؤدون كثيراً من واجباتهم المنزلية على الحاسبات الآلية كما يعتمدون على كفاءة معظم هذه الوسائل وإمكانية حملها، وهم غالباً على دراية كبيرة بها أكثر من أبويهما ويستخدمونها بكفاءة تامة، إن التطورات التكنولوجية الجديدة يمكن أن تؤثر على فاعلية وسائل الإعلام على الأطفال والمراهقين بطرائق مباشرة وغير مباشرة، هذا ولم يتغير فقط محتوى وسائل الإعلام وإنما قد تغير أيضاً بسرعة أسلوب الأطفال فى الدخول إليها، وهنا تظهر تساؤلات مهمة.

(١) digital video disc. وهو عبارة عن ديسك صغير من مادة البلاستيك، يستخدم لتخزين البيانات الرقمية. (المترجم)

(٢) compact disc الدسم المدمج أو المضغوط. (المترجم)

كيف تؤثر كل هذه التطورات فى التكنولوجيا على الأطفال؟ ما هى آثار التقدمات التكنولوجية على عمليات نمو الأطفال؟ كيف قد تغيرت بالفعل طبيعة المعلومات التى يتعرضون لها؟ ما هو أثر التكنولوجيات الحديثة على الأسر؟ كيف تختلف الأسر التى تملك مثل هذه الأجهزة وتستخدمها عن تلك التى لا تملكها؟.

وسوف نستعرض فى هذا الجزء مدى الاختيارات التكنولوجية الموجودة الآن أمام الأطفال والمراهقين ؛ كى يتوصلوا منها إلى ما يمكن أن تيسره لهم الأجهزة الحديثة من برامج، وذلك فى محاولة لاكتشاف كيف يستخدمون التكنولوجيا لأغراض الحصول على المعلومات وأيضاً للتسلية، وكذا التعرف على أثر اختياراتهم هذه على معارفهم واتجاهاتهم وسلوكياتهم النامية.

تكنولوجيات جديدة

يذكرنا ماير Mayer (١٩٩٤) بأن عبارة الإعلام الجديد "new media" تعد عبارة نسبية، فحتى الصحافة المطبوعة كانت تعد إعلاماً جديداً فى يوم من الأيام، إلا أن هذا المصطلح يتضمن اليوم عادة شرائط تسجيل الفيديو VCRs والحاسبات الآلية، وتليفونات السيارة، والدسكات المدمجة CDs، والفاكس وماكينات الإجابة الآلية machines والبريد الإلكتروني e-mail وأطباق الساتلايت satellite dishes وكابل التليفزيون والتليفزيون، وجميعها مستخدمة لتطوير وتخزين ونقل المعلومات التى كانت تقوم بنقلها وسائل الإعلام التقليدية، وتعنى التكنولوجيا الجديدة أنها مدخل إلى قنوات أكثر وأنواع أكثر عدداً من البرامج فى نظام الكابل، ويرى بعض الباحثين أن منها ما هو إيجابى (كالبرامج التعليمية على سبيل المثال) ومنها ما هو سلبى (مثل العنف الصارخ)، ومع هذا فقد لا يضمن الاختيار فى حد ذاته الجودة، وكثير من القنوات يلاحظ فيها التكرار وعرض الإعلانات التجارية (فيلد مان Feldman ١٩٩٤).

والتغيرات العظيمة التى قد تمت فى السنوات القليلة الماضية- بواسطة نمو وتطبيق التكنولوجيا الرقمية- قد مكنت من استخدام وسائلها المختلفة والجمع

أو إحداث تكامل بينها علاوة على إمكانية حملها، فيوجد الآن التلفزيونات المتصلة بالكابل ومسجلات الفيديو كاسيت^(١) VCRs وديسك الفيديو الرقمي digital video disc DVD وألعاب الحاسب الآلى computer games وألعاب الفيديو، والإنترنت والذي يمكن التوصل إليه من خلال الحاسب الآلى، وكذا الكابل ومختلف الوسائل اللاسلكية الأخرى والهواتف الخلوية أو الموبيلات، وقد لخصت المؤسسة القومية للإعلام والأسرة (٢٠٠٢) التغيرات والإمكانات فى هذه التكنولوجيا كالتالى:

«تعد أجهزة التلفزيون الرقمية لمرحلة أكثر تفاعلية لاستخدام التلفزيون، فسوف يكون للمشاهدين سيطرة أكثر على ما يشاهدونه وعلى كيفية مشاهدته، وسوف يساعدهم التلفزيون على شراء ما يرغبون شراءه من أشياء، وممارسة الألعاب المختلفة، وإرسال البرقيات الإلكترونية للأصدقاء واختيار ما يشاهدونه من أفلام سينمائية، وسوف يكون فى إمكانهم مشاهدة برامج تفاعلية ، حيث يستطيع الفرد التحويل من البرنامج إلى موقع على الإنترنت الذى يقدم بدوره معلومات أكثر عما يشاهده، كما سوف تزداد إمكانات الاعلام التجارى أكثر مما يسهل أيضاً من عمليات الشراء.

إن الاتصالات اللاسلكية سوف تقدم معلومات العالم لمستخدمى الأجهزة الخاصة بها بصرف النظر عن أماكنهم، هذا واستخدام الهواتف الخلوية cell phones (الموبيلات) التى تنتشر فى السنوات الأخيرة القليلة الماضية يمكن أن ترتبط الآن بالإنترنت، وعلى هذا فإلى جانب إجراء مكالمات يمكن للمستخدم أن يتصل بالبريد الإلكتروني أو يبحث فى الإنترنت، وتعد مثل هذه التطورات بداية فقط نشعر بها الآن لاستخدام التكنولوجيات الحديثة فى المجالات التجارية والمهنية والشخصية.

(١) videocassette recorders

استخدام الحاسب الآلى

بالرغم من أن كثيراً من الأطفال يستطيعون استخدام الحاسبات الآلية والدخول على ما يريدونه من معلومات فيها، فإنهم يقضون وقتاً قصيراً نسبياً كل يوم فى هذا الاستخدام، ولا يزال التلفزيون هو المسيطر على معظم الوقت الذى يقضونه مع وسائل الإعلام بصفة عامة، هذا بالرغم من أنهم قد يفضلون استخدام الحاسب الآلى إذا ما طلب منهم إما اختياره أو اختيار التلفزيون للاستخدام (رايدوت وزملاؤه Rideout et al ١٩٩٩). وقد وجد رايدوت وزملاؤه أن حوالى ٤٠٪ من الأطفال بين سن ٢ و ٨ سنة يستخدمون الحاسب الآلى، وكان هذا يتضمن ربع المجموعة العمرية للأطفال من ٢ إلى ٧ سنوات وحوالى نصف مجموعة الأطفال الذين تبلغ أعمارهم ٨ سنوات فأكثر. وكان ثلث الأطفال سوف يستخدمون الحاسب الآلى فى الفصل، وكان هناك طفل من كل عشرة أطفال يستخدمون الحاسب الآلى والإنترنت من غرفهم، وأقل من ١٠٪ من الأطفال يقضون أكثر من ساعة فى اليوم يستخدمون فيها الحاسبات الآلية من أجل التسلية واللهو، وكانت نسبة ٣٪ فقط من هؤلاء هم الذين يستمرون لأكثر من ساعة فى المرة الواحدة التى يستخدمون فيها الحاسب الآلى (رايدوت ١٩٩٩).

وتبعاً لرأى رايدوت وزملاؤه (١٩٩٩) كان الأطفال الذين من سن ٨ سنوات فأكثر هم الذين يستخدمون الحاسب الآلى أكثر من ساعة ونصف فى المتوسط فى اليوم الواحد، وكان ربع هذا الوقت ينقضى فى لعب ألعاب الحاسب الآلى، وربعه أيضاً ينقضى فى أداء الواجب المدرسى، وتقريباً الثلث فى استخدام الإنترنت إما للتخاطب أو إرسال بريد إلكترونى. ويقضى الأطفال فى الأسبوع حوالى ١٩ ساعة فى مشاهدة التلفزيون و١٠ ساعات فى الاستماع إلى الموسيقى وه ساعات فى القراءة من أجل الفكاكة وأكثر من ساعتين فى ممارسة ألعاب الفيديو (رايدوت وزملاؤه ١٩٩٩). وكان معظم الأطفال فى دراسة رايدوت وزملاؤه لا يجعلون هناك تمييزاً كبيراً بين الحاسبات الآلية والتلفزيون فيما إذا كان استخدامهم لأى منهما هو

التسلية أو الحصول على المعلومات ولأغراض تعليمية. وقد أشار ٥٠٪ منهم إلى أنهم يستخدمون التليفزيون والحاسبات الآلية أساساً للتسلية، ومن ٢٠٪ إلى ٢٥٪ منهم قالوا بأنهم يستخدمون هذه الأجهزة من أجل تعلم أشياء مسلية، وبين من ١٠٪ إلى ١٥٪ منهم أنهم يستخدمونها من أجل قتل الوقت (رايداوت وزملاؤه ١٩٩٩)، ومع هذا فإن أثر استخدام وسائل إعلامهم هذه يمكن أن يتنوع تبعاً لسبب استخدامهم لها كما تشير إلى هذا نظرية الاستخدامات والإشباع.

وحتى الأطفال الصغار قد ينجرفون إلى دوامة الحاسب الآلى، وحتى من سن ٩ إلى ٢٤ شهراً يمكن أن تعرض عليهم برامج تتضمن أصواتاً جميلة مشابهة لأغاني الأطفال nursery rhymes ألوان وأشكال جذابة وأصوات للحيوانات (بايك Paik ٢٠٠١). ويقول نولين Nolen (٢٠٠٠) إنه فى استفتاء تم عام (١٩٩٩) أقر ربع الآباء الذين كان عددهم ١٠٠٠٠ أن أطفالهم قد بدأوا يلتفتون إلى الحاسب الآلى فى محاولة منهم لاستخدامه وعمرهم عامان، إلا أن بعض الباحثين يدعون بأن الطفل قد يتعرض وهو فى هذه السن الصغيرة إلى تغيرات فى مستوى النشاط الكهربائى للدماغ بسبب اقترابه من شاشة الحاسب الآلى أثناء عرض برامجه، ومشاهدته لهذه البرامج مما قد يصيب مخه بأضرار ربما تعوق من وظيفته ومن نموه (نيلون ٢٠٠٠).

وعند اعطاء نصائح ووعود إلى الأبوين بأن برامج الحاسب الآلى يمكن أن تسرع وتقوى من وظائف المخ والذكاء بالنسبة للأطفال يجب تذكيرهم أو توعيتهم بأن هذا لا يتم إلا بوصولهم إلى مستويات معينة من النضج، وهذه المستويات تمكن الأطفال أيضاً من الأداء على الحاسبات الآلية والاستفادة منها، ويشبه هذا إلى حد ما عمليات تدريب الأطفال على الإخراج فى دورات المياه، فكما أنه لا يمكن تدريب الطفل مثلاً على الإخراج وعمره شهران فقط لا يمكن كذلك تدريب المخ على عمليات معينة بصرف النظر عن مستوى نضجه، فلا بد أن يكون قادراً على التفاعل مع بيئته الاجتماعية والاستكشاف، ويمتلك الخبرات والأحاسيس التى تمكنه من النمو الصحى.

والحسابات الآلية المخصصة كلعب يحبها الأطفال كثيراً، وهناك نسبة ٦٠٪ من الألعاب الجديدة المعروفة باسم فيشر برايس Fisher- Price (٢٠٠٠) تحتوي على حاسبات آلية رقيقة صغيرة الحجم فيها، ويقول بعض الآباء إن أطفالهم يحبونها أكثر من التلفزيون ؛ لأنهم يتحكمون فيها ويستطيعون ممارسة الألعاب عليها وأيضاً تلوينها.

ووجد سبراهمانيام وجرين فيلد وكرات وجروس Subrahmanyam, Green Field, Kraut and Gross (٢٠٠١) أن الحسابات الآلية كانت تستخدم بواسطة المراهقين أكثر من الأطفال الصغار أو الراشدين، وبواسطة الأولاد أكثر من البنات، كما كان الأطفال الذين أبائهم ذوو مستوى تعليم ودخل عاليين يستخدمونها أكثر من غيرهم من الأطفال. وقد توصل جرين فيلد وزملاؤه (٢٠٠١) إلى أن الاستخدام المعتدل للحاسب الآلى لا يؤثر على مهارات الأطفال وأنشطتهم الاجتماعية تأثيراً سلبياً، وعلى العكس من ذلك ربما يساعد على استمرار اتصالهم بالآخرين والمحافظة على علاقاتهم معهم.

وتبعاً لرأى سالومون Salomon (١٩٩٠) يمكن أن تؤثر خصائص الحاسب الآلى على الوظائف المعرفية للأطفال كالآتى (أ) تنمية التفاعل المتبادل والذي يتضمن نوعيات مختلفة من الممارسات والأداءات فى مواقف مختلفة (ب) توجيه عقلى، وتغذية دينامية مرتدة dynamic feedback كإحساس بآثار الأداء ونتائجه أولاً بأول، وهو ما يطلق عليه سالومون اسم «الشريك المفكر» intellectual partener (ج) تعدد الأنظمة الرمزية لتقديم ومعالجة المعلومات (د) لا يعتمد الأداء مطلقاً على التذكر، وكأنه يحوم ما فى ذاكرة المستخدمين له من معلومات، حيث يركزون على العمل الموجود أمامهم، وكذلك المشاهدين لا يحتاج الأمر منهم كذلك فى المشاهدة إلى الكثير من التذكر لفهم ما يحدث أمامهم.

وموضح فى الفصل ١٢ و١٣ الاستخدامات المتنوعة للتكنولوجيات الجديدة وأثرها بالتفصيل، وهناك جانبان رئيسيان مهمان من وجهة نظر النمو هما دخول الطفل الأكبر إلى المعلومات التى يمكن أن تزوده بها هذه التكنولوجيا والتفاعل الممكن معها.

الدخول إلى المعلومات Access to Information

سهلت أجهزة الفيديو والكابل بدرجة ملحوظة من إمكانية دخول الأطفال على معلومات الراشدين، فبواسطة إدارة مفتاح تشغيل- على الأقل في حالة غياب السيطرة المباشرة للأبوين- يمكن للأطفال فتح نافذة على كل شيء ابتداءً من الأفلام السينمائية القديمة إلى أفلام السلوك الجنسي الصريح والدعارة.. وتصبح البرامج المعدة للراشدين في متناول أيديهم. بل ويمكنهم أحياناً التوصل إلى معلومات غير متاحة للراشدين منذ زمن طويل مضى، وكما قال بوستمان Postman (١٩٨٢) يُرغم التلفزيون الثقافة بكاملها أن تخرج من خلوتها وينشر الأسرار الموجودة في صندوق الاعترافات، وحتى الأسرار التي تقال للطبيب النفسى تصبح موضوعاً عاماً يشاهده الجميع وتكون أيضاً في متناول الأطفال.

وبسبب هذه الإمكانيات المتزايدة للدخول إلى المعلومات يصبح الأطفال على دراية بالكثير من الأسرار وهم في سن أصغر من السن الذي كانت تتاح لهم فيه مثل هذه الأسرار فيما مضى والتي لم يكن ليتوصل إليها مطلقاً كثير من أطفال الأجيال السابقة، على أن دخولهم إلى معلومات الراشدين بالرغم من هذا لا يعنى أنهم يفهمونها فهماً كاملاً كالراشدين، فقدراتهم على معالجة ما يشاهدونه ويسلكون طبقاً له لازالت تحدّها الكثير من عوامل النمو التي نوقشت في الفصول السابقة، كما أن مقدار ما يفهمونه من معلومات الكبار يتوقف أيضاً على مستوى النمو والجنس (ذكر أم أنثى) ومدى الخبرات التي كانوا قد تعرضوا لها والمستوى الاقتصادي- الاجتماعي لهم وكذا مدى فهمهم للحقيقة المدركة وديوافعهم للمشاهدة.

والأطفال الذين يشاهدون الموضوعات المعدة للكبار قد يجدون صعوبة كبيرة في تمييز المعلومات الواقعية من الخيالية، وربما لا يفهمون كذلك بعض الخصائص الشكلية المميزة للإرسال التلفزيوني، ومنها مثلاً قطع التسلسل الزمني للأحداث لإبراز أحداث قد وقعت في زمن سابق، أو فهم المشاهد التي تروى أحلام شخص ما أو أحداثاً من واقع حياته، وكثير من هذه المشاهد أو غيرها لا يفهمها الأطفال أو يفهمونها على نحو

مخالف لما يفهمه الكبار منها، وبخاصة تلك التي تحتوى على تصرفات مأكرة أو مفاهيم خلقية مجردة، وعلى هذا فدخل الأطفال إلى المشاهد التي تحتوى على معلومات تخص الراشدين له عواقب نمائية وسلوكية.

التفاعلية Interactivity

ويقدم التلفزيون والحاسبات الآلية وألعاب الفيديو طريقاً تفاعلياً ذو اتجاهين من الخبرة التكنولوجية للأطفال والمراهقين يؤثر على أساليب تعلمهم ويساعدهم على تنمية مشاعر الإتقان والتحكم فى الأداء، ويعتبر المكون التفاعلى للتكنولوجيا الجديدة مهماً كذلك من وجهة النظر المنصبة على الطفل كمتعلم. كما أخبرتنا البحوث (مثال كرين Crain ١٩٩٢) بوضوح أن تعلم الأطفال يمكن تسهيله بدرجة كبيرة عن طريق تدخلهم النشط فى العملية التعليمية. يرون ويحاولون ويؤدون المطلوب منهم بالفعل، وهذا هو التعلم العملى المثمر وأكثر أنواع التعلم فاعلية، ويلاحظ أن ألعاب الحاسب الآلى تدفعهم نحو الأداء والتفاعل وليس مجرد المشاهدة كما هو الحال فى التلفزيون.

ويرى فيلدمان Feldman (١٩٩٤) أنه مع تزايد تعقيد الألعاب، وتعدد قوائم الاختيارات المعروضة على الشاشة للتسلية والدخول إلى بنوك البيانات وغير ذلك من تقدم تكنولوجى تتزايد خبرات الفرد فى هذا المجال (ص ٢٩). حيث يحل هذا النشاط الإلكترونى مكان خبرته عن الحياة الواقعية بدرجة كبيرة.

الدخول الفارق Differential Access

ويقصد بهذا العنوان الفروق بين الأفراد أو الأطفال فى إمكانية استخدام الوسائل التكنولوجية السابقة كالحاسبات الآلية والفيديو وغير ذلك، فبالرغم من احتمال ازدياد استمرار التوسع فى الاختيار مع تطور التكنولوجيا فإن بعض الكتاب قد انتابهم القلق من اختلاف إمكانية الدخول إلى التكنولوجيا باختلاف مجموعات الناس.

فقد لاحظت سبراكين وزملاؤها Sprafkin et al (١٩٩٢) مثلاً أن مشكلة الدخول إلى هذه التكنولوجيا هو عدم قدرة الأسر الفقيرة الحصول عليها كى يتيسر لها هذا الدخول. وتبعاً لرأى سبراكين وزملائها يختلف الأطفال فى قدراتهم من حيث إمكانيات الدخول إلى التكنولوجيا. فالأطفال المعوقون يحتمل أن يكون دخولهم أقل بينما من المتوقع أن يكون دخول الموهوبين أكثر تبعاً لقدراتهم، ويؤدى هذا إلى تفاوت الفرص بين الناس فى استخدامهم لهذه التكنولوجيا.

ومن ناحية أخرى لم يكن مثل هذا التفاوت موجوداً فى وسائل الإعلام القديمة، بل كانت إمكانيات مشاهدة البرامج التليفزيونية التقليدية متساوية تقريباً لكل من يملكون الجهاز (ويبستر Webster ١٩٨٩).

وفى دراسة تضمنت تقريباً على ٣٠٠٠٠ تلميذ- من أكثر من ١١٠٠ مدرسة كندية- أشارت النتائج الإحصائية إلى وجود عدم تساوى فى الدخول إلى الحاسب الآلى بين التلاميذ من الأسر ذات المستوى الاقتصادى- الاجتماعى المرتفع والأخرى ذات المستوى الاقتصادى- الاجتماعى المنخفض (دخول غير متساوى Unequal Access ٢٠٠٣)، وقد تبين أن ثمانية وثمانين فى المائة من الأطفال من سن ١٥ عاماً يستطيع ٩ منهم من كل ١٠ الدخول على الحاسب الآلى بالمنزل، ومع هذا فإن الأطفال من الأسر ذات الدخول المنخفضة كان يقل احتمال وجود حاسب آلى لديهم بالمنزل، هذا بالرغم من أن الراشدين من هذه الأسر يستطيعون الدخول إليه فى أماكن عملهم وكذا من نواى الأنترنت أو المكتبات. وتفيد هذه الدراسة أن الطلاب الذين لديهم إمكانيات الدخول إلى الحاسب الآلى يستخدمونه بانتظام للحصول على المعلومات من شبكة المعلومات واستخدام البريد الإلكتروني وإرسال الرسائل الفورية وممارسة ألعاب الحاسب الآلى، وقد تبين أن نصف أفراد العينة يستخدمون الحاسبات الآلية كل يوم و٢٠٪ منهم يستخدمونها عدد من المرات القليلة كل أسبوع، وثلاثة عشرة فى المائة لا يستخدمونها على الإطلاق.

ويرى الكثيرون أن الأطفال الذين ليست لديهم إمكانيات الدخول على هذه الوسائل التكنولوجية لن يستطيعوا مجاراة المتطلبات الأكاديمية المتغيرة. وقد لاحظ بورزيكوفيسكى وريكرت Borzekowski & Rickert (٢٠٠١) أن المواقع العامة لدخول الإنترنت إليها كالمكتبات والمدارس تعنى أن الأفراد يمكنهم اكتساب معلومات من الإنترنت بصرف النظر عن التعليم أو الدخول.

وقد يؤدي الدخول غير المتساوى أو الاستخدامات المختلفة لهذه التكنولوجيا الجديدة بواسطة مختلف مجموعات السكان إلى إمكانية ظهور آثار اجتماعية خطيرة ووجود أفراد يتميزون بثراء المعلومات وآخرين يتسمون بفقرها (رايت ١٩٨٦). تخيل الميزة الضخمة لطفل يعمل في واجب مدرسى بالمنزل بحاسب ألى CD-Rom وله مدخل على الإنترنت مقارنة بطفل آخر له الواجب نفسه ولكن ليس لديه حاسب ألى، وأن كل ما هو ميسر أمامه هو المراجع المدرسية فقط، وقليل أيضاً من المراجع فى منزله والمكتبة العامة.

وهناك أيضاً فروق فى إمكانيات الدخول إلى التكنولوجيا الجديدة بين المجموعات الأخرى من الناس ، كالفروق التى قام بدراستها مثلاً ستاتس كان StatsCan (٢٠٠٢) بين الجنسين فى مهارات استخدامهم للحاسب الألى، ويقرر هذا الباحث أن الفجوة بين الجنسين "Gender Gap" لازالت موجودة فى هذا الشأن. فكانت الإناث أقل كفاءة فى مهارات استخدام الحاسب الألى من الذكور، هذا وبالرغم من أن معظم المشاركين فى هذه الدراسة ذكورا كانوا أم إناثاً (٩٧٪) أقرروا بأنهم قد استخدموا الحاسب الألى فى السنة التى كانت قبل بداية هذه الدراسة عام ٢٠٠٠ بواسطة مركز بحوث البيانات- الذى أنشئ حديثاً فى ذلك الوقت- فإن ٢٨٪ فقط من الذكور هم الذين كانوا ماهرين فى هذا الاستخدام و١٧٪ فقط من الإناث. وكان الذكور يستخدمون الحاسبات الآلية أكثر من الإناث (٥٧٪ من الذكور أقرروا بأنهم كانوا يستخدمونها يوميا بالمقارنة بالاناث اللاتى كن ٤٥٪)، كما أقرروا بأنهم يستخدمونها بطرائق متعددة أكثر من الإناث (جندر جاب ٢٠٠٢).

كما ظهرت كذلك فروق بين أطفال المناطق الحضرية والريفية فى هذه الدراسة، وقال الأطفال من كل منهما (٩٦٪) إنهما قد استخدموا الحاسب الآلى فى الاثنى عشر شهراً التى سبقت الدراسة المسحية. وكان الأطفال من المنازل الريفية يستخدمون الحاسبات الآلية فى الأغلب فى المدرسة، وكانت هذه الحاسبات أقل فى منازلهم من تلك التى كانت موجودة فى منازل أطفال الحضر، وكانت نسبة أطفال القرى الذين يستخدمون الحاسبات الآلية فى المدرسة (٢٩٪) أو فى المكتبة (١٨٪) مقارنة بالأطفال الذين يعيشون فى المدن حيث كانت نسبتهم أقل وهى (١٩٪) فى المدرسة و(٤٪) فى المكتبات.

ومن الواضح أن تأثير التطورات التكنولوجية الحديثة على الأطفال بالإضافة إلى تلك التى سوف تاتى بالتأكيد يعد مجالاً مهماً للدراسة، فموضوعات الدخول إلى المعلومات واختيارها والتفاعل معها كلها أمور تمس مسائل مهمة فى نمو الطفل. فالدخول الأكبر إلى المعلومات يمكن أن يغير من قاعدة معلومات الأطفال وربما حتى من معدل نموهم المعرفى، وتؤثر مثل هذه الزيادة فى المعلومات والتفاعل مع الوسائل التكنولوجية على نمو إحساس الأطفال بالإتقان وأساليبهم فى التفاعل مع عالمهم الذى يزداد تفتحاً. وتوجد اليوم حاجة ماسة لدراسة آثار كل هذه التغيرات التكنولوجية على عمليات النمو عند الأطفال وعلى تفاعلاتهم الأسرية. وسواء كان استخدام وسائل الإعلام أساساً بقصد المعلومات أو التسلية- بما فيها الحاسب الآلى والتليفزيون وغيرهما من الوسائل الأخرى للإعلام- فسوف يكون لها تأثير مهم على اتجاهاتهم النامية ومعارفهم وجوانب نموهم النفسى والاجتماعى والانفعالى.

ملخص

إن تأثير النمو السريع فى الوسائل التكنولوجية الحديثة على استخدامات الأطفال لها وخبراتهم عنها يعد مجالاً مهماً للبحث، فازدياد إمكانيات الحصول على التليفونات الخلوية والبيجرز والبريد الإلكتروني والحسابات الآلية قد أثرت على كثير من جوانب حياة الأطفال، بما فى هذا استخدام اللغة والتفاعل الاجتماعى وكذا العلاقات الاجتماعية والأسرية، ويمكن أن تكون للتكنولوجيا أثراً مهماً على اتجاهات الأطفال وسلوكهم النامى وأيضاً على نموهم النفسى والاجتماعى والعقلى والانفعالى.

ويسبب الأثر الهائل للتكنولوجيا على نمو الطفل والمراهق فإن التساؤلات عن إمكانيات استخدامهما لها والدخول إلى البيانات الموجودة فيها تصبح أكثر أهمية، فالأطفال الذين لا يستطيعون ذلك يحرمون من مزايا الدخول إلى مجتمع المعلومات، وعلاوة على ذلك فإن تفاعل الأطفال مع الأجهزة التكنولوجية يتيح لهم تعلماً أكثر نشاطاً أظهرت نظريات النمو وبحوثه فاعليته وأهميته لهم.

وتشير الدراسات البحثية إلى وجود اختلافات بين أطفال الريف والحضر فى إمكانيات الدخول إلى بيانات الحاسبات الآلية إلى جانب وجود فروق أيضاً بين الجنسين فى كفاءة استخدامهما، ويمكن أن تؤثر هذه الفروق على الإحساس النامى بالكفاءة والقدرة على الأداء لدى الأطفال. هذا وبالرغم من أن معظم الأطفال لديهم الآن إمكانيات أكثر فى الدخول إلى الحاسبات الآلية فلايزال التليفزيون يشغل الجزء الأكبر من أوقاتهم التى يقضونها مع التكنولوجيا.

أسئلة المناقشة

- ١ - ناقش الأساليب المختلفة للدخول على أجهزة التكنولوجيات الجديدة التي يمكن أن تؤثر تأثيراً معاكساً على نمو الأطفال والمراهقين.
- ٢ - ناقش بعض الأسباب الممكنة التي توضح لماذا يظل التلفزيون مستحوذاً على اهتمام الأطفال دون وسائل الإعلام الأخرى، وبين فيما إذا كانت هذه النتيجة^(١) تُعد إيجابية أم سلبية.
- ٣ - ناقش الأثر الإيجابي والسلبي للتكنولوجيات الجديدة على نمو الأطفال وتفاعلهم الاجتماعي.

(١) استحواذ التلفزيون على اهتمام الأطفال دون وسائل الإعلام الجديدة الأخرى هي نتيجة توصلت إليها عدة دراسات. (المترجم)

الفصل الثانى عشر

تكنولوجيات للمعلومات

الإنترنت

استخدام الإنترنت

تم التوسع فى استخدام الإنترنت بسرعة منذ أواخر الثمانينات وكان هذا التوسع يسير بمعدل كبير كل عام خلال التسعينات (بايك ٢٠٠١)، وقد اتضح فى دراسة مسحية- أجريت بواسطة أحد معاهد البحوث الأمريكية عام (١٩٩٨)- أن هناك ٣٢٠ صحيفة من المعلومات وأيضاً من موضوعات التسلية موجودة على شبكة الإنترنت، وقد ازدادت حتى ٨٠٠ مليون فى سنة تالية بزيادة قدرها ٢٥٠٪ فى عدد صفحات شبكة الإنترنت (لاورنس وجايلز Lawrence & Giles ١٩٩٨، ١٩٩٩ كما هو مذكور فى بايك Paick ٢٠٠١)، هذا ويوجد لدى ما يقرب من ٤٥٪ من المنازل الموجود فيها أطفال تتراوح أعمارهم من ١٢ إلى ١٧ عاماً إمكانيات للدخول على الإنترنت (بحوث إعلام الأفق Horison Media Research ١٩٩٩ كما هو وارد فى تقرير المؤسسة القومية للإعلام والأسرة عام ٢٠٠٢)، وكان ما يقرب من ١٧ مليون ناشئ يستخدمون الإنترنت فى ذلك الوقت (لنهارت ورينى ولويس Lenhart, Rainie & Lewis ٢٠٠١).

ويتنوع الاتصال بالإنترنت تنوعاً كبيراً وهو يتضمن العنوان الإلكتروني للشخص ومجموعات الأخبار وغرف الاتصال من خلال الإنترنت chat rooms وصفحات شبكة

الإنترنت، وتوجد كذلك المجالات الإلكترونية التي يمكن قراءتها وربما تفوق المجالات المطبوعة في انتشارها (ايفريت- جرين Everett- Green ١٩٩٧)، ويتوافر الأنظمة التي يمكنها تجميع نشاط عدد من أجهزة الحاسب الآلى فى شاشة كبيرة- لعدة أجهزة تليفزيونية- يمكن للمستخدمين فى هذه الحالة من ممارسة ألعاب الإنترنت أو مشاهدة التليفزيون (بروك هاوس Brockhouse ١٩٩٦).

ومعظم مستخدمى شبكة الإنترنت فى الولايات المتحدة أغنياء إلى حد ما، حيث يزيد متوسط دخل الأسرة الواحدة منهم السنوى عن ٨٠٠٠٠ دولار (فيفيان Vivian ١٩٩٧). والأطفال الذين يشبون على استعمال الحاسبات الآلية ويستخدمونها بسهولة يalfون كذلك التعامل مع الإنترنت، ويصبح فى متناول أيديهم الكثير من المعلومات، ويتفق كل الآباء تقريباً والأطفال على أن الإنترنت يساعدهم على التعلم أيضاً على العمل المدرسى (لينهارت وزملاؤه Lenhart et al ٢٠٠١).

وتعد نظرية الاستخدامات والإشباعات مفيدة هنا للنظر فيما يحرك المستخدمين نحو الأنترنت، وفيما إذا كانوا يستخدمونه من أجل المعلومات أو التسلية، وإيضاح ما إذا كان استخدامهم هذا له هو عمل روتينى أم أنه وسيلى، أى يتم بقصد تحقيق هدف ما (موريس واوجان Morris & Ogan ١٩٩٦)، وهناك بيانات إحصائية منذ عام ١٩٩٧ يذكرها بايك (٢٠٠١) تفيد بأن الأطفال والمراهقين غالباً ما يكون استخدامهم للإنترنت من أجل مشاهدة الأخبار أو الحصول على معلومات عن الصحة أو المصالح أو التعليم، ويستخدمه سبع وخمسين فى المائة من أجل البريد الإلكتروني، و٣٢٪ يستخدمونه فى غرف المحادثة من خلال البريد الإلكتروني، و٢٨٪ يستخدمونه من أجل أخبار الطقس والرياضة، و٣٪ لاتمام التدريب على موضوعات دراسية معينة (بايك ٢٠٠١). وكلا من الجنسين يستخدمون الإنترنت لأسباب نفسها تقريباً فيما عدا أن الأولاد يستخدمونه أكثر من البنات فيما يتعلق بالأخبار والحصول على معلومات عن الجو والرياضة، والبنات يستخدمنه أكثر من الأولاد فى مجال البريد الإلكتروني (بايك ٢٠٠١)، وقد توصل آخرون أمثال لينهارت وزملاؤه (٢٠٠١) إلى وجود فروق جنسية

ملحوظة فى كيفية استخدام الإنترنت، كما أن الأفراد المحنكين فى استخدامه يختلفون عن المستخدمين الجدد له.

وفى دراسة للينهارت وزملاؤه (٢٠٠١) قال نصف المراهقين الذين تمت عليهم الدراسة أن استخدامهم للإنترنت قد حسن من علاقاتهم مع أصدقائهم. فقد تبين أن حوالى ثلث الأفراد قد استخدموه لتكوين أصدقاء جدد. هذا وأفاد ثلثى الأفراد بأن استخدام الإنترنت قد قلل من الوقت الذى كانوا يقضونه مع أسرهم. واستخدم الكثيرون منهم الرسائل الفورية للاتصال بأصدقائهم. وكان لدى أكثر من نصف أفراد الدراسة أكثر من عنوان بريد إلكترونى يحتفظون به، وقد ادعى ربع الأفراد بأنهم شخصيات أخرى خلاف شخصياتهم الحقيقية خلال اتصالهم المباشر بالآخرين (لينهارت وزملاؤه ٢٠٠١)، كما كان الكثيرون يكذبون عند سؤالهم عن أعمارهم. على أن هناك آخرين كانوا صادقين ويوضحون حقيقة أنفسهم فى اتصالهم المباشر ؛ لأن هناك تركيزاً على الذكاء والشخصية أكثر من المظهر الجسمى (لينهارت وزملاؤه ٢٠٠١).

وكان المراهقون يستخدمون شبكة الإنترنت بالفعل ليس فقط كمرجع مدرسى وإنما أيضاً بقصد الحصول على المعلومات عن الموسيقى والزى، ويستخدمه الكثيرون للحصول على معلومات عن أشياء لا يستطيعون الحصول عليها من آخرين أو الحديث عنها معهم، وكان هناك عدد لا بأس به من المراهقين يبحثون عن المعلومات الصحية من خلال الإنترنت، وأفاد معظمهم بأن الحصول على مثل هذه المعلومات من الإنترنت يعد شيئاً قيماً، وقليلون فقط هم الذين كانوا يعتقدون أن هذه المعلومات لا يوثق فيها (بورزيكويسكى وريكيرت Borzekowski & Rickert ٢٠٠١).

وقد درس فالكنبيرج وسوتيرز Valkenburg and Soeters (٢٠٠١) ١٩٤ طفل هولندى تراوحت أعمارهم بين ٨ و١٢ سنة لاكتشاف دوافعهم من استخدامهم للإنترنت وكذا خبراتهم الإيجابية والسلبية معه، ووجد الباحثون أن أكثر الدوافع أهمية من هذا الاستخدام هو الألفة بالحاسبات الآلية، فهذه الألفة هى التى بعثت فيهم الرغبة فى استخدامها الميول إلى استطلاع ما يمكن أن يجدونه فيها، وكان الدافع إلى الحصول

على المعلومات هو الثانى من حيث الأهمية، والتسلية هى الدافع الثالث، وكان التفاعل الاجتماعى سواء كان مباشراً أو غير مباشر هو الأقل من حيث الأهمية، ووجد فالكنبيرج وسوترز أن الخبرات الإيجابية مع الإنترنت تضمنت ألعاب الحاسب الآلى ومشاهد الفيديو الموسيقية وزيارة مواقع التسلية والحصول على معلومات عن الحيوانات، أما الخبرات السلبية فكانت فى الأغلب تعرض الحاسب الآلى لفيروس أو للتخطيم بسبب ارتطامه بشىء ما، أو مشاهد العنف أو تلك الخاصة بالدعارة الجنسية.

من الواضح أن الصغار مندمجون كلية فى الثورة الالكترونية، فهم يدخلون الى غرف الاتصال من خلال الإنترنت حيث يتبادلون مع غيرهم ممن لا يعرفونهم الأفكار والمشاعر، وهم يستعرضون كذلك المعلومات المدرسية المهمة ويدخلون على مواقع الإنترنت الأخرى المسلية، هذا ويجب حماية الأطفال والمراهقين من الاتصال من خلال الانترنت بالغرباء. ويجب تحذيرهم من إفشاء أسرارهم الشخصية لهم أو الدخول إلى معلومات غير مناسبة لسنهم (كاليب وسوندهيمر Kalieb & Sondheimer ٢٠٠٢).

وقد وجد فالكنبيرج وسوترز (٢٠٠١) كذلك فروقاً بين الأطفال فى استخدام الإنترنت راجعة إلى السن، فالأطفال الأكبر يستخدمونه فى الحصول على المعلومات أكثر من الأطفال الأصغر. وربما تتعلق هذه المعلومات بالأعمال المدرسية أو قد تكون خاصة بسلع أو منتجات معينة يرغبون فى شرائها، فاستخدامه فى الحصول على المعلومات فى مقابل التسلية يرتبط بالسن، ولا توجد فروق لدى الأطفال الأصغر فى استخدامهم له سواء للتسلية أو المعلومات، ويؤكد هذا البحوث المبكرة الخاصة بنظرية الاشباعات المشيرة إلى أن مستوى النمو يتفاعل مع الدوافع فى استخدام التليفزيون ولا يمكن تفسير الدوافع دون أخذ عامل السن فى الاعتبار (فالكنبيرج وسوترز ٢٠٠١).

الإعلان بواسطة الإنترنت

يعتبر الإعلان عمل تجارى كبير على شبكة الإنترنت، ولقد كانت هناك زيادة فى كمية الإعلانات والتسويق على الإنترنت، بما فى ذلك مواقع شبكة الإنترنت الموجهة

للأطفال الصغار (تارپلى Tarpley ٢٠٠١). وقد أشارت مجلة التسويق الأسبوعى (كما هو وارد فى تقرير المؤسسة القومية للإعلام والأسرة عام ٢٠٠٢) أن ثلثى المراهقين الذين تراوحت أعمارهم بين ١٢ و ١٨ سنة قد توصلوا إلى مشاهدة المنتجات أو شرائها عن طريق الإنترنت، وأن ما يزيد عن نصف من تراوحت أعمارهم بين ٥ و ١٧ سنة قد طلبوا من أبويها شراء المنتجات التى شاهدوها على شبكة الإنترنت، وينجذب الأطفال نحو مواقع الإنترنت التجارية ؛ لأنها ملونة ومسلية وتيسر لهم مشاهدة الأشياء التى يريدونها منها والمعلومات اللازمة عنها (المؤسسة القومية للإعلام والأسرة عام ٢٠٠٢)، ويمكن عن طريق توفير ألعاب ممتعة وغرف محادثة من خلال الإنترنت، ونقل البيانات المخترنة من جذب انتباه الأطفال والمراهقين ، حيث يطمس الخط الفاصل بين المحتوى الخاص بالمعلومات أو التربوى وذلك الخاص بالإعلان (المؤسسة القومية للإعلام والأسرة عام ٢٠٠٢). وفى دراسة مسحية عن استخدام الإنترنت أجريت على ما يقرب من ٦٠٠٠ من الأطفال والمراهقين الكنديين ممن تراوحت أعمارهم بين ٩ و ١٧ سنة أفاد ٩٠٪ من آباء هؤلاء الأطفال والمراهقين أنهم يريدون تنظيم الإعلان المباشر الذى يوجه نحو أبنائهم (شبكة بث الوعى الإعلامى، ٢٠٠٣).

أثر الإنترنت :

تنشأ عدد من التساؤلات والموضوعات الصعبة عند بذل محاولات لدراسة الاثر الذى يتركه استخدام الإنترنت على الأفراد المستخدمين له، ويرى موريس واوجان Morris & Ogan (١٩٩٦) أن مسألة تصديق المعلومات التى تصدر عن الإنترنت والثقة فيها من المسائل المعقدة إلى حد ما بالنسبة للمستخدمين له، فمن الصعب على الطفل أو الراشد أن يميز بين المعلومات الصادقة وتلك التى هى موضع تساؤل على الإنترنت، ويتوقع هذان الباحثان أنه سوف يكون هناك تأكيداً أكثر على هذا الجانب كى يستطيع المستخدمون الحكم على صدق المعلومات تبعاً لمصادرها.

ويختلف الإنترنت عن المداخل أو البوابات الأخرى التقليدية للمعلومات التي تختبر الحقائق وتراجعها قبل أن تعرضها للتأكد من صحتها، وعلى الإنترنت يمكن لأي شخص أن يحدد موقعه على الشبكة ويعطى آراءه، وقد يكون التحقق من صدق المعلومات أحياناً صعباً جداً على الإنترنت ما لم يكن مستحيلاً، هذا ويوجد لدى شبكة الوعي الإعلامى (٢٠٠٣) برنامج لمساعدة المستخدمين على تقييم المعلومات التي يحصلون عليها والتي يكتبونها ، حيث يمكنهم مراجعتها على الإنترنت لتلافى عمليات النقل الحرفى^(١).

وقد لا يتيح الإنترنت للأبناء فرصاً للتفاعل الاجتماعى الجديد، وهناك أيضاً مخاطر يجب على الآباء الاهتمام بها . فهم يعرفون مزاياه الضخمة من حيث المعلومات، إلا أنهم يدركون أيضاً أنه يستخدم للتسلية، وقد يستهلك ساعات كثيرة من وقت الطفل يقضى معظمها منعزلاً عن باقى أعضاء الأسرة، وهناك احتمال فى أن يؤثر إدمان الطفل له باستخدامه أكثر من اللازم على علاقاته الاجتماعية وعلى نموه النفسى والانفعالى، ويعد هذا أمراً مهماً لأن الاستخدام الأكثر له يرتبط باتصال أقل مع أعضاء الأسرة ويقل بالتالى حجم التفاعلات الاجتماعية للطفل مما يزيد من تعرضه للوحدة والاكتئاب (كروت وزمالؤه Kraut et al ١٩٩٨)، هذا ويجب على الآباء الإشراف على طبيعة وفترة استخدام أطفالهم للإنترنت وذلك كما هو متبع مع وسائل الإعلام الأخرى.

ويهتم الآباء كذلك بمناقشات أبنائهم مع الجماعات الذين يتعرفون عليهم من خلال الإنترنت والمناظر الإباحية الداعرة التي قد تتاح لهم، وكذا العلاقات التي قد يكونونها مع الغرباء وبخاصة عندما يجتمعون معهم وجهاً لوجه، وقد لاحظ باركس وفلويد Parks & Floyd (١٩٩٦) أن العلاقات الشخصية التي تتم عن طريق الإنترنت كانت

(١) وخاصة فى البحوث، حيث يُسهل الإنترنت من هذه المراجعة، ويساعد على سرعة اكتشاف ما تم نقله حرفياً لى إعادة صياغة له من الباحث. (المترجم)

عامة (بلغت نسبتها ٦٠٪ من أفراد عينتهما)، ويعد هذا صحيحاً بالنسبة للوحة كلها وليس بالنسبة لمجموعات معينة تعرف بمجموعات الأخبار، وكلما تعمق الشخص في مجموعات الأخبار هذه أصبح أكثر احتمالاً في تكوينه لمثل هذه العلاقات، وقد تبين أن هذا أمر متعلق بالخبرة أكثر من كونه مسألة شخصية أو ديموجرافية (باركس وفلويد ١٩٩٦).

وقال باركس وفلويد (١٩٩٦) إن مثل هذه العلاقة غالباً ما تتحول من مجرد الاتصال بالحاسب الآلى إلى أنواع أخرى من الاتصال ، كالاتصال التليفونى والبريدى والمقابلة وجهاً لوجه، فنادرًا ما تظل الاتصالات التى تمت بواسطة الإنترنت كما هى محصورة فى نطاقه، وتعد هذه النتيجة مهمة بالنسبة للأطفال والمراهقين الذين تنقصهم الخبرة، وهناك اهتمام أبوى متزايد فى أن العلاقات التى تنشأ من الإنترنت يمكن أن تصبح خطيرة إذا ما تحولت إلى الحياة الواقعية، ومثال هذا الموافقة على مقابلة شخص ما تم التعرف عليه من خلال الإنترنت. وقد لاحظ الباحثون فى أحد الدراسات (بويد ٢٠٠٣) أن هناك مجموعات معينة أكثر تعرضاً لهذه الخطورة وهم البنات والمراهقون الأكبر سناً والأفراد صغار السن الذين يعانون من اضطرابات سلوكية، وكذلك الأفراد الذين يكثرون من استخدام شبكة الإنترنت وغرف المحادثة من خلاله. وعموماً يعد الأطفال والمراهقين أكثر من غيرهم تعرضاً لهذه الاتصالات غير المأمونة بالغرباء وبخاصة المندفعين منهم والذين يمكنهم الاتصال بسهولة من غرفهم، وذلك بسبب صغر سنهم ونقص خبراتهم عن الحياة (بويد ٢٠٠٣).

وقد اهتم باحثون آخرون بالطريقة التى يمكن أن تتداخل بها العلاقات خلال الإنترنت مع العلاقات فى مواقف الحياة الطبيعية أو تحل محلها، وقالوا بأن هناك اختلافاً كبيراً بين هذين النوعين من العلاقات، لأن الأفراد الذين يتصلون بالغرباء من خلال الإنترنت لا يستطيعون التأكد حتى من السن أو الخصائص البدنية للشخص الذى يتحدثون معه، حيث يكون هناك خلط بين الواقعية الظاهرية- كما تبدو فى الإنترنت- والواقع الحقيقى لهؤلاء الأشخاص.

وفى مقابلات مع عينة مكونة من ١٥٠١ من الشباب صغار السن تراوحت أعمارهم بين ١٠، ١٧ سنة ممن كانوا يستخدمون الإنترنت بانتظام، اتضح أن ما يقرب من ١ من كل ٥ أو ٢٠٪ منهم قد تعرضوا لمشاهد جنسية خلية غير مقبولة فى العام السابق للدراسة، وأن هناك ١ من كل ٤ من هؤلاء قد تعرضوا لهذه المشاهد من غير قصد (الاتحاد القومى لحماية الأطفال والأسر، ٢٠٠٣). وقد اتضح تبعاً لنظام الاستخدام والقياس الذى تم إعداده من الهيئة الاستشارية للإنترنت^(١) "Net Value" أن ما يزيد عن ربع هؤلاء الذين هم دون سن الـ ١٧ قد زاروا موقع الراشدين على شبكة الإنترنت، وأن ما يزيد عن ٢٠٪ من هؤلاء كانت أعمارهم أقل من ١٤ سنة (التقرير المعد من الهيئة الاستشارية لاستخدام الإنترنت "Net Value" لعام ٢٠٠٠). وقد اتضح فى عام ١٩٩٨ أن ربع الحالات الجديدة غير المهذبة التى تم عرضها على المكتب الفيدرالى للتحقيقات^(٢) F.B.I. - وكان عددها ٧٠٠ حالة- تضمنت راشدين يعانون من الشذوذ الجنسى، وكانوا يحاولون مقابلة الأطفال من خلال الاتصال بالإنترنت (نورد لاند وبارثولت Nordland & Bartholet ٢٠٠١). وقد أصبحت الأفكار القديمة الآن عن مرسلى الرسائل فى الإنترنت ومستقبلها غير كافية لدراسة الإنترنت، ونحن فى حاجة إلى النظر الى التفاعلية وما يصحبها من آثار أخرى متضمنة (موريس وأوجان Morris & Ogan ١٩٩٦).

وهناك عامل إضافى هو كمية المعلومات التى يمكن أن يحصل عليها الناس عن الآخرين الذين هم معهم على خط الإنترنت، وقد بين جونسون Johnson (٢٠٠٣) أن موقع ((جوجل)) "Google" الموجود حالياً على شبكة الإنترنت يحتوى على ٤ بلايين وثيقة من الوثائق المتضمنة للمعلومات، حيث يستطيع الفرد الباحث عن معلومات معينة من الدخول على موقع «جوجل» "google" ثم بكتابته لاسم الشخص أو الموضوع المطلوب البحث عن معلومات عنه يمكن أن تظهر له بعد ذلك هذه المعلومات المطلوبة بكل تفاصيلها وفق آخر تطوراتها، ويمكن كذلك أن توضح معلومات عن آخرين

(١) Panel- based Internet usage measurment sustem

(٢) Federal Bureau of Investigation

على شبكة الإنترنت أو تطمس هذه المعلومات. فهناك مثلاً تقارير عن بنات يملن إلى تسجيل بيانات عن زميلات سابقات لديهن أو يزالنها أو ينشرن موضوعات أخرى على شبكة الإنترنت (جونسون ٢٠٠٢).

الحاسبات الآلية فى المدارس

يمكن أن تسهل الحاسبات الآلية من التعلم داخل الفصل الدراسى بطريقة لا حد لها، فهى تفاعلية، تدفع بالتلاميذ نحو العمل بسرعتهم المعتادة، وتمكنهم من الدخول إلى كم هائل من المعلومات وتساعدهم على فهم وتصور الكثير من المفاهيم أو الأحداث المعقدة، وتمكنهم كذلك من تحسين مهارات الكتابة والطبع بتسهيلها لعمليات إعادة الكتابة والتنقيح والطباعة.

وقد وصف ليبر وجورتير Lepper & Gurtner (١٩٨٩) الاستخدامات والأغراض التى يمكن أن تتم بواسطة الحاسبات الآلية: ومنها الوسيط التعليمى للتعلم التجريبى (مثال هذا أن تعلم المهارات لا يتم عادة فى المناهج الدراسية المنتظمة داخل الفصل الدراسى). فالحاسبات الآلية فى مجال التعلم يمكن أن تعتبر بمثابة أداة متعددة الأغراض للعمل الإبداعى والتعبير (مثلاً فى اختبارات الهجاء ومهارات التدريب على الطباعة والكتابة). وزيادة الدافعية نحو التعلم وجعله أكثر إثارة وتسهيلاً للعمل التعاونى الجمعى فى مجال التعلم، ونظراً للتقدم الذى حدث فى مجال معالجة الحاسب الآلى للكلمات من حيث استخراجها لمعانيها ومدلولاتها وتصحيحها فإن كثيراً من الأطفال يستطيعون الآن الاستفادة من هذه الإمكانيات (كاليب وسوند هيمر Kaliebe & Sondheimer ٢٠٠٢).

وقد وجد سبراهمانيام وجرين فيلد وزملاؤهما Subrahmanyam, Greenfield et al (٢٠٠١) علاقة إيجابية بين استخدام الحاسب الآلى والأداء الأكاديمى. ويستخدم التلاميذ الحاسب الآلى من أجل معالجة الكلمات ويستفيدون من شبكة الإنترنت فى الحصول على معلومات لمشروعات الفصل الدراسى، ويرى الآباء بصفة عامة أنه مصدر للمعلومات التعليمية (سبراهمانيام وجرين فيلد وزملاؤهما ٢٠٠١).

ويمكن أن تستخدم التكنولوجيا كذلك لتقوية التعلم فى الفصل الدراسى بتوفير الفرصة لتنميته بأساليب جديدة (نيكرسون Nickerson ١٩٩٥)، تدفع الإنسان نحو التعلم النشط وتساعد على اكتشاف جوانب متنوعة من العالم من خلال تمكينه من مشاهدتها فى أوقات مختلفة وعلى مستويات متنوعة من التفصيل (نيكرسون ١٩٩٥).

ويمتدح الباحثون المؤيدون لاستخدام الحاسبات الآلية فى المدرسة آثارها التعليمية، وقد تلقى فى خريف عام ٢٠٠٢ كل تلميذ من الصف السابع من التعليم الأساسى فى ولاية «مايان» حاسب ألى «محمول» «لاب توب» Laptop مع الأدوات المدرسية والكتب المعتادة (اتكن Atkin ٢٠٠٢)، حيث زودتهم الحكومة بما يقرب من ١٥٠٠ حاسب ألى من طراز «أبل أى بوك» "Apple i Book" يتميز كل منها بإمكانية الدخول على الإنترنت بسرعة فائقة، وقال المؤيدون لهذا النظام إنه بعد شهر أو ما يقرب من ذلك سوف يتم إجراء تغيير جذرى فى عملية اعتماد التلميذ على المعلم فى خبراته الدراسية، وقال أنجوس كنج Angus King حاكم ولاية «مايان» فى هذا الشأن أن مبادرة الحاسب الآلى المحمول كانت غير متوقعة من أى شخص ومدهشة للجميع، وقد أظهر هذا التطوير مكونات العملية التعليمية الصحيحة ودقائقها، كما تحول آلاف المعلمون الذين كانوا خصوصاً لها إلى مؤيدين، كما تدخل الأربان فى العملية التعليمية، وأصبح الطلاب مشاركين إيجابيين فيها (اتكن Atkin ٢٠٠٢)، واعتمدوا على الحاسبات الآلية فى ذلك اعتماداً كبيراً ووصل الحال بالبعض إلى أن وضعوا إعلاناً صغيراً فى إحدى المدارس يفيد الآتى: «التلاميذ يعتمدون على الحاسب الآلى فى تذكرتهم بميعاد تتناول الغداء» (اتكن ٢٠٠٢).

وعندما تم القيام بمشروع مشابه فى مدرسة برووير المتوسطة Brewer Middle School بمدينة برووير نيوبرنسفيك Brewer New Brunswick بكندا، وهى مدرسة تضم تلاميذ من مستويات اقتصادية مختلفة، تسلم جميع التلاميذ من الصفوف ٦، ٧، ٨ من مرحلة التعليم الأساسى حاسبات آلية محمولة لاب توب Laptop (اتكن ٢٠٠٢)، وقد اتضح أن الحاسبات الآلية قد حسنت من أداء التلاميذ، كما تحمس المعلمون لقدراتهم

على تصحيح وطبع ما يكتبه التلاميذ بواسطة هذه الحاسبات، وكذا الإشراف على أنشطتهم التعليمية من خلال شاشتهم الخاصة، وتجميد أداء الحاسبات الآلية عندما يتطلب الأمر توجيه انتباه التلاميذ إلى داخل الفصل الدراسي. وللإنترنت مزايا ضخمة حيث يمكن المعلم من توجيه التلاميذ إلى مختلف مواقع شبكة الإنترنت المرتبطة بموضوع الدراسة أو المناقشة (أتكن ٢٠٠٢).

إلا أن بعض من هم أقل حماساً لدور الحاسبات الآلية فى العملية التعليمية قد انتابهم القلق معتقدين بأنها قد تُعرض التلاميذ للملل والتصرفات الآلية المتشابهة كخبرات يكتسبونها من هذا النشاط الجديد الصارم داخل الفصل الدراسي، حيث سوف يقل تفاعل التلميذ الاجتماعى مع أقرانه، وقالوا أيضاً بأن الحاسبات الآلية سوف تحد من إشراف المعلمين على التلاميذ وتوجيههم لهم، كما سوف تؤدي إلى التأثير غير المناسب فى تكوين المنهج وصياغته، وربما تؤدي أيضاً إلى تحول غير كفاء للتعليم إلى مجالات أخرى إلى حيث تكون المهارات الأساسية المكتسبة غير كافية للتعامل مع المشكلات المعقدة فى المستقبل (سانتروك ويوسين Santrock & Yussen ١٩٩٢). ومع هذا فهناك تقرير أكثر حداثة (ستاجر Stagner ١٩٩٨) يشير إلى أن الأطفال المقيمين فى منازل بها حاسبات آلية يقضون وقتاً أطول مع العمل المدرسى ووقتاً أقل فى مشاهدة الفيديو عن الأطفال الذين لا تتوافر فى منازلهم هذه الحاسبات، بالرغم من أن الدخول إلى الحاسب الآلى لا يبدو أنه يؤثر على كمية الوقت الذى يقضونه فى ممارسة ألعاب الفيديو أو قراءة الكتب.

ولكن بدأ بعض المدرسين يشكون من غرف المحادثات الإلكترونية التى تعمل فى الفصل الدراسي، وهم قلقون بشأن الاستخدام التعليمى للحاسب الآلى، حيث يرون أنه بالرغم من أنه يمكن أن يكون أداة تعليمية قوية فإنه يمكن كذلك أن يصرف انتباه بعض التلاميذ عن التحصيل الدراسى بل وربما يدفعهم أحياناً إلى الغش، وقد بدأت الكثير من المدارس الآن تضع إجراءات صارمة على الرسائل الفورية التى تتم عبر الإنترنت، وهى توصف بأنها «اللعبة الشائعة بين المراهقين» (الفونسو Alphonso ٢٠٠٣)، وهناك من يحددون استخدام البرنامج للتلاميذ ويضعون قيوداً عليه،

ولا يسمحون به إلا عندما تتضح لهم حاجة التلاميذ إليه، هذا ويوجد نوع من البرامج يسمح للمعلمين بالإشراف على الشاشات التي يستخدمها التلاميذ وذلك من أجل تحقيق السيطرة والإشراف عليهم (الفونسو ٢٠٠٣).

مبادرات جديدة

إن برنامج البعد الخامس The Fifth Dimension - أحد البرامج المسلية- عبارة عن نظام ذو فاعلية لدى الأطفال، وهو يتضمن ألعاباً وأنشطة إلكترونية وغير إلكترونية، ويكون هذا البرنامج في الطفل مهارات معرفية واجتماعية عن طريق تقديمه لأعمال يجب أن يتقنها الطفل، وهى عبارة عن مجموعة مختلفة من الألعاب والأنشطة تتضمن نشاطاً تعليمياً وتفاعلاً اجتماعياً مع الزملاء، واستخداماً للألعاب الحاسب الآلى وبرنامج التعليمى (سبراهمانيام وكروت وجرين فيلد وجروس Subrahmanyam, Krout, Green Field & Gross ٢٠٠١). ويحتوى هذا البرنامج على مواد دراسية أكاديمية كما يوجد به كذلك ألعاباً ومحاذاثات. وقد تضمنت النتائج الإيجابية من البرنامج تقدماً فى الإلمام بالحاسب الآلى واكتساب مهارات أكاديمية وأيضاً فى اختبارات التحصيل الدراسى (سبراهمانيام وكروت وزملاؤهما ٢٠٠١).

وقد صمم أحد البرامج لسد الفجوة بين الجنسين من حيث الاهتمام بالحاسب الآلى وكفاءة العمل به، حيث لوحظ أن هناك انخفاضاً فى مستوى البنات عن الأولاد فى هذين الجانبين، وقد احتوى هذا البرنامج على سمنارات أو مناقشات علمية تم تخصيصها للبنات فى جامعة ووترلو Waterloo فى مدينة أونتاريو Ontario بكندا (ويندر ٢٠٠٣)، كما تم تدعيم هذا البرنامج بمنحة مالية قدرها مليون دولار من شركة بترولوية هى «إمبريال أويل» Imperial Oil . وكانت المشاركات فى هذه المناقشات العلمية بنات من الصف ٩ و ١٠ من مرحلة التعليم الأساسى حضرن فترة دراسية من البرنامج استمرت أسبوعاً تضمنت الإلمام بمكونات الحاسب الآلى ونظام

تشغيله، وقد تعلمت البنات المشاركات عن الحاسبات الآلية بسرعة واكتسبن مهاراتهن، كما ظهرت أمامهن فرص للعمل بسبب هذه المهارات لم تكن معروفة لديهن من قبل، وأصبح هذا النمط من التشجيع مهماً بعد أن كانت قد انخفضت نسبة خريجات جامعة ووترلو في علوم الحاسب الآلي فجأة من ٣٢٪ من مجموع الخريجات في منتصف الثمانينيات- إلى ١٥٪ من هذا المجموع في عام ٢٠٠٣ (ويدنر Weidner ٢٠٠٣).

ملخص

يستخدم الأطفال الحاسبات الآلية أساساً للحصول على المعلومات أو للتسلية، ومع هذا فهناك تداخل كبير بين هذين النوعين من الاستخدام، فالأطفال مثلاً أو المراهقين يمكن أن يبحثوا عن المعلومات في الإنترنت كنوع من التسلية، وربما يستخدمون التسلية الإعلامية من أجل الحصول على المعلومات عن العالم، وكثيراً ما يستخدم الإنترنت من أجل الحصول على المعلومات وبخاصة للأغراض التعليمية مثل البحوث والمشروعات المدرسية. وهناك فروق بين الجنسين وفي السن والمستوى الاقتصادي- الاجتماعي في استخدام الأطفال للإنترنت ودوافعهم نحو هذا الاستخدام. وهناك خبرات إيجابية وسلبية للأطفال مع الإنترنت، وأيضاً قلق من الآباء نحو المحادثة المباشرة من أطفالهم للآخرين من خلاله، حيث يخشى الآباء من تكوين علاقات بين أطفالهم والغرباء وتعرضهم للأخطار التي قد تنجم عن ذلك كالفحش والاعتصاب.

وتسهل الحاسبات الآلية من عمليات التعلم في المدارس بطريقة لا حد لها وتزود التلاميذ بخبرات فريدة في هذا الصدد، إلا أن بعض النقاد قلقون مع هذا من احتمال وجود تأثير غير ملائم لها على التلميذ بالإضافة إلى تقليلها من الوقت الذي سوف يقضيه في الأنشطة الدراسية التقليدية ومتابعتها، ومع هذا فإن استخدام الحاسبات الآلية بطريقة معقولة يجعلها وسيلة تكميلية قوية لبيئة التعلم المدرسي.

أسئلة المناقشة

١ - تكلم عن السن والفروق بين الجنسين الموضحة لاستخدام وأداء أنشطة الإنترنت عند الأطفال .

٢ - ناقش الآثار الإيجابية والسلبية الخاصة بتوافر الحسابات الآلية واستخدامها على نطاق واسع في المدارس، كيف يمكن أن تختلف هذه الآثار مع آثار استخدامها في المنزل .

٣ - ما هو الأثر المميز الذي يمكن أن يكون للإعلان بواسطة الإنترنت على الأطفال والمراهقين؟ وما هي الخصائص التي تجعل هذا النوع من الإعلان جذاباً لهم؟

الفصل الثالث عشر

تكنولوجيايات للتسلية

بالرغم من أن التكنولوجيايات التي نوقشت فى هذال الفصل تركزت على وسائل الإعلام التي يستخدمها الأطفال والمراهقون أساساً للتسلية فإنهم يستخرجون منها أيضاً كميات ملحوظة من المعلومات التي تؤثر على اتجاهاتهم النامية وأفكارهم، وسوف نلقى فى هذا الفصل نظرة على ما يمكن أن تحتوى عليه أيضاً هذه الوسائل الإعلامية من موضوعات أو برامج متنوعة وأثارها على الأطفال والمراهقين المستخدمين لها.

مسجلات الفيديو كاسيت VCRs ، ودسكات الفيديو الرقمية DVDs ، والكابل Cable

إن الزيادة السريعة فى أعداد مسجلات الفيديو كاسيت - Video cassette record- ers VCRs - وكذا دسكات الفيديو الرقمية DVDs digital video discs وأيضاً الكابل - قد أدت إلى ازدياد ملحوظ فى الاختيارات وفى مدى المحتوى المتيسر أمام الأطفال والمراهقين، وتعنى التكنولوجيا الجديدة مزيداً من الدخول إلى قنوات أكثر وأنواع أكثر من البرامج على الكابل يمكن اعتبار بعضها ذا أثر إيجابى (كالبرامج التعليمية مثلاً) وبعضها ذا أثر سلبى (كالعنف الصارخ). والأطفال الذين لديهم إمكانيات الدخول على شرائط تسجيل الفيديو ودسكات الفيديو الرقمية والكابل قد يشاهدون موضوعات قد لا تظهر فى برامج التلفزيون المعتادة، كالعنف والموضوعات الجنسية الصارخة.

ومع وجود الكثير من القنوات وتنوع البرامج يكون لدى المستخدمين اختيارات لم تكن متيسرة من قبل، ومع هذا يحذر البعض بأن تعدد الاختيار نفسه لا يضمن النوعية، وكما يقول فيلد مان (Feldman ١٩٩٤) «إن الاختيار قد يخدعنا أحياناً بالرغم من الافتراض القائل بأنه ضمان جيد لحسن النوعية».

ولاحظ فيلد مان (١٩٩٤) أن هناك بعض قنوات يكون فيها تكرار للمشاهد وإعلانات تجارية كثيرة مما قد يؤثر على نوعية البرامج التي يعرضها التلفزيون في هذه القنوات، كما لاحظ مورجان وشاهنان (Morgan and Shanahan ١٩٩١) كذلك أن المجتمع ينظر إلى التنوع الإعلامي في ضوء عدد القنوات أكثر من مضمونها، وأن التغيرات التكنولوجية قد تؤدي إلى تغيرات سطحية في كيفية الاستخدام لوسائل الإعلام إلا أنه ليس من المحتمل أن يؤدي هذا إلى الإقلال من قيمة الدور المركزي للتلفزيون. وكل هذا يفيد بأن الرسائل التقليدية يمكن أن تنتقل بوسائل غير تقليدية كي تؤدي إلى نتائج تقليدية مقرر (مورجان وشاهنان ١٩٩١).

وتتيح قناة كابل جديدة تعمل مدة ٢٤ ساعة في اليوم طريقاً جديداً للمراهقين يتعلمون عن وسائل الإعلام واستخدامها، ويعتبر نادى التلفزيون (VTV) varsity TV الذى سوف تضمه هذه القناة - بمثابة شبكة لمحطات تلفزيونية مكونة من عدد من ممثلى مدارس عليا أمريكية يعملون مع بعض طلابها كمؤسسين ومخرجين (نادى التلفزيون، ٢٠٠٣)، وهذه الشبكة تركز على حياة المراهقين وتتضمن عرض أنشطة رياضية وموسيقية وأخبار وتمثيلات خاصة بهم، ويعتبر جوشولتز (Hoe Shults) هو المطور لهذا النادى استجابة لشكوى المراهقين بأن تمثيلهم قليل فى وسائل الإعلام، وبأنه «ليس هناك من يتحدث إليهم فى التلفزيون»، وعلاوة على البرامج المخصصة لخدمتهم فإنهم يتعلمون أيضاً كيف يمكن أن يتعرضوا أحياناً للخداع أو التضليل، وكيف يصبح التلفزيون بالنسبة لهم وسيلة فعالة للتثقيف. وسوف تكون قناة الكابل هذه المخصصة للمراهقين فى متناول ١٢ مليون أسرة بنهاية عام ٢٠٠٤ (نادى التلفزيون، ٢٠٠٣).

وقد اقترح البعض أن مسجلات الفيديو كاسيت ووجود قنوات خاصة للإرسال التلفزيونى قد ساهم فى واقع الأمر فى الإقلال من الوقت الذى يقضيه الأطفال والمراهقون فى مشاهدة التلفزيون (بوشيزن Beauchesne ١٩٩٤). فهذا الانخفاض فى الوقت إنما يرجع إلى الازدياد فى الوقت الذى يقضونه مع الوسائل الأخرى للإعلام خلال التلفزيون، حيث أفاد تقرير بأن تناقص الوقت الذى يقضيه الأطفال فى مشاهدة التلفزيون - صباح أيام السبت بمقدار ٦٪ وبعد الظهر باقى أيام الأسبوع - يمكن أن يُعزى إلى أنهم كانوا يشاهدون الفيديو أو يمارسون ألعاب الحاسب الآلى بدلاً من ذلك.

وقارن لندلوف وماير Lindlof and Meyer (١٩٩٨) بين مسجلات الفيديو كاسيت VCRs والموجات الكهربائية القصيرة microwaves من حيث إن كليهما مفيد وقيم بالرغم من أنهما يستخدمان فى نطاق ضيق أكثر مما هو متوقع، فمسجلات الفيديو كاسيت مثلاً تستخدم أساساً لمشاهدة الشرائط الخاصة بها وسماعها وليس لتغيير الوقت، وهى تشبه فى هذا الميكرويف الذى يستخدم ببساطة من أجل تسخين الطعام أكثر من اعداد وجبات كاملة للأسرة كلها، وقد وجد مورجان وشاهنان (١٩٩١) أن استخدام شرائط تسجيل الفيديو يزيد فقط من فاعلية بعض المشاهد التلفزيونية وليست كلها، فبالرغم من ازدياد التنوع فى البرامج فى هذه الحالة فإنه لن يكون هناك اهتمام بها بالضرورة من كل المشاهدين، فالمشاهدون للتلفزيون بكثره يركزون على برامجهم المفضلة ولا يستفيدون فى واقع الأمر من هذا التنوع (دوبرو Dobrow ١٩٩٠).

وقد تم بسرعة استبدال شرائط تسجيل الفيديو بأخرى رقمية تمكن المستخدمين من حسن التحكم فى مشاهدة ما يروق لهم منها دون خطر ما، وأيضاً مراجعة ما قد تحتويه من إعلانات (تاربلاى Tarplay ٢٠٠١)، وعلاوة على ذلك فإن مسجلات الفيديو الشخصية لها إمكانيات كبيرة فى أن تسجل بطريقة آلية أى برامج يرغب الشخص فى تسجيلها (تاربلاى ٢٠٠١)، وتعنى الثورة الرقمية أن المشاهدين يمكنهم أن يكونوا أكثر قدرة على انتقاء برامج يرغبون فيها من بين عدد كبير من البرامج، كما يمكنهم طبع ما يرغبون طبعه منها بسهولة، وتفرغ كميات كبيرة من المعلومات من الإنترنت

إلى الدسكات المدمجة وتخزينها ونقلها بسهولة، وتعتبر السرعة التي انتشرت بها دسكات الفيديو الرقمية في السوق دليل على حسن أدائها في التسلية ونقل المعلومات والاحتفاظ بها.

وفي كندا كانت نسبة الأسر التي بحوزتها دسكات فيديو رقمية ١٪ فقط من مجموع الأسر هناك ثم ارتفعت هذه النسبة خلال ٥ سنوات فقط إلى ٤٨٪ من مجموع الأسر، هذا بينما استغرقت أجهزة الدسك المدمج ومسجلات الفيديو كاسيت حوالي ١٢ عاماً كي تنفذ إلى السوق الدرجة نفسها (دامسل Damsell ٢٠٠٣)، وكان الأفراد ما بين ١٢ و ٢٤ سنة يقضون أكثر من ٣٠٪ من الوقت يلعبون بدسكات الفيديو الرقمية. وفي عام ٢٠٠٢ أنفق المستهلكون في الولايات المتحدة ما يقرب من ١٢.١ مليون دولار في شراء هذه الدسكات (دامسل ٢٠٠٣). وكانت هناك سوق مزدهرة منها ومن شرائط الفيديو موجهة نحو الأطفال الرضع من سن شهر واحد وحتى ثمانية عشر شهراً (رايد اوت وزملاؤه Rideout et al ٢٠٠٣).

ويسمح استخدام شرائط تسجيل الفيديو ودسكات الفيديو الرقمية بإمكانيات سيطرة الأبوين على ما يشاهده منها الأطفال الأصغر، إلا أن هذه السيطرة عادة ما تكون أقل مع الأطفال الأكبر سناً، فمع الأطفال الأصغر يستطيع الأبوان أن يقررا ما هي البرامج التي يمكن أن يشاهدها أطفالهم، كما تساعد شرائط تسجيل الفيديو أيضاً على تحديد متى ولأي فترة زمنية يتسطيع الطفل أن يشاهد التلفزيون.

ويبدو أن استخدامات شرائط تسجيل الفيديو ودسكات الفيديو الرقمية في الأسرة يتوقف على عوامل أخرى مركبة خاصة بقيم الآباء وقدراتهم المادية والسمات الشخصية للأطفال وأنواع الأنشطة المنزلية، وشرائط تسجيل الفيديو بعض الأثر على أوقات المشاهدة وتكرارها، إلا أن أثرها إلى حد ما متواضع أو بسيط (لندلوف وشاتزر Lindlof & Shatzer ١٩٩٠).

مشاهد الفيديو الموسيقية

يستمتع المراهقون والأطفال في مرحلة ما قبل المراهقة إلى الموسيقى المنبعثة من الدسكات الدمجة والراديو والفيديو من ٢ إلى ٤ ساعات في اليوم (روبيرتس وكريستنسون Roberts & Christenson ٢٠٠١)، وهم يعتبرون أن الموسيقيين أبطال أكثر من المصارعين ويتأثرون بهم أكثر من تأثرهم بأي شيء آخر («آثار الموسيقى الشعبية»، ١٩٩٩، كما هي واردة في تقرير المؤسسة القومية للإعلام والأسرة لعام ٢٠٠٢).

وتبلغ القناة الإعلامية «أم تي في» MTV عامها العشرين في عام ٢٠٠١، وهي قناة ذات أثر ملحوظ على كيفية تقديم برامج التلفزيون والإعلان، كما قد أثرت على كل وسائل الإعلام تقريباً وتصل هذه القناة إلى ما يقرب من ٣٥٠ أسرة في العالم (المؤسسة القومية للإعلام والأسرة، ٢٠٠٢) ويشاهدها حوالي ثلاثة أرباع النشء من كل من الجنسين من سن ١٢ إلى ١٩ (ريتش Rich ١٩٩٨، كما هو موضح في تقرير المؤسسة القومية للإعلام الأسرة عام ٢٠٠٢)، وهي أيضاً القناة التي يشاهدها الكثير من طلاب الجامعات من بين قنوات الكابل الأخرى، كما أصبحت أيضاً مفضلة لدى الكثير من الأطفال من سن ٩ إلى ١١ سنة بالرغم من أنها تقدمهم إلى عناصر غير مرغوب فيها من «عالم الكبار» بما في ذلك من مشاهد تتضمن مثلاً سوء معاملة النساء abuse of women وسيادة المرأة sexism والعنصرية racism والتعصب الأعمى bigotry (هاتيمر وشويرز Hattemer & Showers ١٩٩٥) كذلك العنف وأيضاً الجنس غير المشروع.

مضمون واستخدام مشاهد الفيديو الموسيقية :

تظهر نماذج الأدوار الجذابة والعنصرية في ٨٠٪ من المشاهد، وتتضمن ٢٥٪ منها استخدام التبغ والكحول (دورانت وريتش وزملاؤهما Du Rant, Rich et al ١٩٩٧ وديورانت وزملاؤه ١٩٩٧ وريتش وزملاؤه ١٩٩٨)، وهناك مشاهد تتضمن تعرضاً ملحوظاً للعنف وحمل الأسلحة على أنغام موسيقى الفيديو (دورانت وريتش وزملاؤهما ١٩٩٧) وتتضمن قناة «أم تي في» MTV مثلاً على نسبة عنف أعلى مما هو موجود في قنوات التلفزيون الأخرى (دونرستين وزملاؤه Donnerstein et al ١٩٩٤).

وفى عام ١٩٩٨ أقر رتش وزملاؤه أن ثلاثة أرباع مشاهد الفيديو الموسيقية التى قاما بتحليلها كشفت عن أفراد قد انخرطوا فى عنف ظاهر بمعدل قدره ستة تصرفات عنف خلال كل شريط للفيديو يتضمن عنفاً، وهناك أثر تفاعلى خاص بالجنس والعرق فى هذا الشأن مع وجود اختلاف بين الجنسين فى كيفية تمثيل السود والبيض أو ظهورهم فى المواقف الخاصة بالعنف، وبالرغم من أن حوالى ثلاثة أرباع كل من الإناث البيض والذكور السود كانوا يصورون على أنهم ضحايا فى بعض الأفلام إلا أن الذكور كانوا فى معظم الأفلام من المعتدين وأكثرهم من السود، وكانت نسبة تمثيلهم أعلى من البيض فى فئة الأفراد المعتدين بالمقارنة بتعدادهم الفعلى كسكان للولايات المتحدة.

وهناك عدم اتفاق فيما كتب عن كمية العنف فى مشاهد الفيديو الموسيقية بالمقارنة بالتلفزيون فى وقت الارسل الرئيسى له، فقد قال كومستوك وسكارر (١٩٩٩) مثلاً إن مشاهد الفيديو الموسيقية تتجاوز نسبة تصرفات العنف فيها ما يشاهد فى التلفزيون من أعمال عنف وذلك باستثناء قناة «أم تى فى» وهى قناة متخصصة للعنف.

ومن ناحية أخرى بين سميث وبويسون Smith and Boyson (٢٠٠٢) وجود نسبة أقل من العنف فى مشاهد الفيديو الموسيقية بمقدار (١٥٪) عما هو موجود فى الكثير من البرامج التلفزيونية الأخرى وبعض الأفلام السينمائية أو برامج الأطفال. ويقول هذان الباحثان إنه ليست كل القنوات أو أنواع مشاهد الفيديو الموسيقية لها تأثير واحد على المشاهدين حتى ولو كانت تعرض مشاهد عنف، فهناك بعض القنوات مثل تلفزيون التسلية السوداء (Black Entertainment Television (BET) تقدم العنف بأسلوب يساعد على احتمال تقليده بواسطة المشاهدين عن طريق تكرار عرض مشاهدته مثلاً وعدم توقيع العقاب على المعتدين الذين عادة ما يكونون من السود. ويزداد هذا الاحتمال للتوحد^(١) مع الشخصيات العدوانية من الأمريكين نوى الأصول الإفريقية، كما اتضح أيضاً أن العنف الذى يظهر من تلفزيون التسلية السوداء كثيراً ما لا يستخدم

(١) التوحد هو التقليد اللاشعورى (المترجم).

فيه إطلاق الرصاص كما يقل أيضاً فيه الإصابات والقتل. ومن جهة أخرى نجد أن العنف الذى تقدمه الـ «أم تى فى» غالباً ما يظهر من شخصيات جذابة سلوكها العنيف مكثف ودموى، ويترتب عنه عادة إثابة أو عقاب، ونادراً ما يستخدم فيه الحركات البدنية كالرفس والملاكمة والتى يستطيع الأطفال أن يقلدوها بسهولة (سميث وبويسون ٢٠٠٢).

ويتنوع العنف فى شكله ومن حيث تأثيره المحتمل على المشاهدين، فكان التوبيخ بصوت عالٍ مثلاً عادة ما يصحب العنف الذى يحدث على الشاشة بواسطة الراشدين السود، والذى كان يساعد بدوره على احتمال تقليد الأمريكيين من أصول إفريقية له. ومن جهة أخرى كان اهتزاز الجسم يغلب على شخصيات البيض التى تظهر فى أعمال عنف، وكان هذا يساعد أيضاً على ازدياد تقليدهم من المشاهدين البيض، وكان التكرار والكآبة يتخللان أيضاً بعض مشاهد العنف (سميث وبويسون ٢٠٠٢). وهكذا تقدم القنوات المختلفة عدداً من أشكال العنف إلى مجموعات مختلفة عن المشاهدين.

وتبعاً لرأى كريستنسون وروبيرتز Christenson & Roberts (١٩٩٨) يستخدم الأطفال والمراهقون مشاهد الفيديو الموسيقية لعدة أسباب منها تحسين الحالة الانفعالية (للهرب من المشكلات أو شغل وقت الفراغ أو التخلص من التوتر أو آثار العمل الشاق)، أو لتغيير الحالة المزاجية (كريستنسون وروبيرتز ١٩٩٨) وكانت أيضاً هناك فروق بين الجنسين فى كيفية استخدامهم لهذه المشاهد، فالأولاد مثلاً يستخدمونها لتجديد النشاط والبنات لتغيير حالتهم المزاجية (كريستنسون وروبيرتز ١٩٩٨).

أثر مشاهد الفيديو الموسيقية

وتفيد بعض البحوث أنه حتى الاستخدام المعتدل لمشاهد الفيديو الموسيقية قد يؤدى إلى التعرض لرؤية أشخاص يشربون الخمر ويدخنون إلى جانب مشاهد الجنس والعنف واستخدام الأسلحة (تقرير المؤسسة القومية للإعلام والأسرة عام ٢٠٠٢). وتساعد قصص العنف وما قد يصحبها من شعر غنائى على إضعاف ما هو موجود

لدى المراهقين من حساسية ضد العنف وبخاصة مع ظهور ممثلين مشهورين كأبطال لأعمال العنف. وأخيراً قد يؤدي هذا إلى ميل بعض النشء إلى الاعتقاد بأن ما يشاهدونه هو أمر طبيعي ومقبول (تقرير المؤسسة القومية للإعلام والأسرة عام ٢٠٠٢)، وقد كشفت دراسة طويلة (روبينسون وشن وكيلن Robinson Chen & Killen ١٩٩٨) عن وجود ارتباط إيجابي بين مشاهد الفيديو الموسيقية ومشاهدة التليفزيون واستهلاك الكحول بواسطة المراهقين. ومن المحتمل أن تكون مشاهد الفيديو المصحوبة بموسيقى الروك مؤثرة مثل بعض برامج التليفزيون المشابهة لها وبخاصة لدى المراهقين (لى فرانكواس Le Francois ١٩٩٢).

وقد كشفت دراسة قامت بها الجمعية الأمريكية لعلم النفس تضمنت ٥٠٠ من طلاب الكليات الجامعية أن الأغاني المنصبة حول العنف - حتى الهزلي منها وما يصحبها من موسيقى - يزيد من الانفعالات والأفكار العدوانية، ويؤدي بطريقة غير مباشرة إلى تكوين بيئة اجتماعية أكثر عدوانية («موسيقى العنف» "Violent Music"، ٢٠٠٣). فكان الطلاب بعد سماعهم لهذه الموسيقى أكثر ميولاً لعمل تفسيرات عدوانية عن الكلمات الغامضة، كما كانوا يقرأون الكلمات العدوانية بسرعة أكثر من الكلمات غير العدوانية، هذا بالرغم من أن الباحثين قالوا أن هذه الآثار يمكن أن تكون قصيرة الأمد.

وفي دراسة لجونسون وجاكسون وجاتو Johnson, Jackson & Gatto (١٩٩٥) أجريت على عينة من الذكور الأمريكيين من أصول إفريقية تم تقسيمهم إلى مجموعات تعرض بعضها لمشاهد فيديو موسيقية بها عنف وتعرض الآخر لمشاهد لم يكن بها عنف، وقد اتضح أن الأفراد الذين تعرضوا لمشاهد العنف كانوا أكثر استعداداً للموافقة على استخدامه ضد الآخرين وأيضاً ضد النساء، ويقول جونسون وزملاؤه إن تكرار التعرض لمشاهد العنف يزيد من احتمال أن تصبح فكرة العنف عاملاً مهماً في عملية معالجة المعلومات وفهمها واختزانها بالذاكرة. كما أن ارتباط العنف بنتائج إيجابية - أي تحقيقه لفوائد مرغوب فيها لدى الشخص - يؤدي إلى ازدياد تمسكه به.

ما هي الآثار التي يمكن أن ترتبط بسماع قدرًا كبيراً من الموسيقى الصاخبة سريعة الإيقاع metal music والتي انتشرت حديثاً؟ أظهرت الدراسات أن تفضيل هذه الموسيقى يرتبط لدى بعض الافراد أحياناً بالإكثار من تناول العقاقير المخدرة وممارسة الجنس غير المشروع والصراع مع الأبوين ووجود مشكلات بالمدرسة أو مشكلات أخرى يعاني منها المراهق (روبيرتس وكريستنسون ٢٠٠١)، وبالإضافة إلى ذلك لاحظ هذان الباحثان أن الأغاني التي يغلب عليها العنف أو الحزن يمكن أن تزيد من الإقدام على العنف أو الانتحار لدى المراهقين الذين لديهم استعدادات مهيئة للانتحار أو يعانون من مشاعر الغربة أو الاكتئاب أو مدمنى المخدرات والخمور أو من لديهم مشكلات أسرية شديدة، إلا أن معظم المعجبين بهذه الموسيقى سريعة الإيقاع والمعروفة باسم ميتال ليسوا عرضة لتناول العقاقير المخدرة أو الاكتئاب أو الفشل في المدرسة، وبعبارة أخرى تكمن المشكلة فيما هو موجود أساساً عند المراهقين من اضطرابات نفسية أو فيما يمكن أن نطلق عليه «العرض المرضى النفسى لاضطراب النشء»، حيث إن هذه الموسيقى في حد ذاتها لا تسبب اضطراباً نفسياً لدى المراهقين أى أنه ليس هناك ما يعرف بـ «العرض المرضى لموسيقى الميتال الشديدة» (روبيرتس وكريستنسون ٢٠٠١).

وقارن أرنت Arnett (١٩٩١) بين المراهقين الذين يحبون سماع موسيقى الميتال وأولئك الذين لا يحبونها على عدد من المقاييس وبخاصة على مقياس السلوك الاندفاعي، حيث اتضح أن كلا من الجنسين الذين يفضلون سماع هذه الموسيقى يختلفون عن أقرانهم في عدد من الخصائص الشخصية، فكانوا مثلاً أعلى منهم على درجات مقياس البحث عن الحساسية sensation seeking ومقياس الثقة بالنفس، إلا أنهم كانوا أكثر من زملائهم تعرضاً للسلوك الطائش وأقل رضاً في علاقاتهم الأسرية إذا ما تعرضوا لضغوط نفسية اجتماعية، كما توصل أرنت إلى أن بعض المراهقين يحبون هذه الموسيقى كنوع من التعويض مما يلاقونه من هذه الضغوط، ويقول هذا الباحث إنه هناك حاجة إلى دراسة عمليات التطبيع الاجتماعي للمراهقين في الحياة المعاصرة.

وفى دراسة عن الآثار المعرفية لمشاهد الفيديو الموسيقية والشعر الغنائى الموسيقى وجد جرين فيلد وبروزون وكوياماتسو (Green Field, Bruzzone and Koyamatsu ١٩٨٧) أنه بالرغم من أن فهم الشعر الغنائى يزداد مع السن فإنه كان غير مفهوم بصفة عامة وبخاصة من الأطفال الأصغر الذين تنقصهم الخبرة والمعرفة حيث كانوا فى مرحلة المستوى العيانى^(١) من النمو المعرفى، كما أنهم كانوا أقل استمتاعاً بموسيقى الفيديو من الأغانى، فهى أكثر إثارة لمشاعرهم من هذه الموسيقى (جرين فيلد وزملاؤه Green Field et al ١٩٨٧).

الحاسب الآلى وألعاب الفيديو

بالرغم من أن الألعاب الأولى للفيديو كانت قد ظهرت فى السبعينيات فإن الدراسات التى تمت حول أثرها على الصحة والتحصيل المدرسى والشخصية والمتغيرات الأخرى بدأت فى الثمانينيات (فكك ويكمان Funk & Buckman ١٩٩٦)، ومع نمو التكنولوجيا الخاصة بتطوير استخدام الحاسب الآلى وظهور الإسطوانة المضغوطة Compact disc CD فى بداية التسعينيات ظهرت فى السوق الألعاب الخاصة بهذه الإسطوانة CD-ROM games، وكذا برامج أخرى للحاسب الآلى (بايك Paik ٢٠٠١)، كما ظهرت الألعاب العنيفة أيضاً فى التسعينيات مع ألعاب أخرى مثل ألعاب «كومبات المميت» Mortal Kombat الذى غرضه الأساسى هو الإيذاء وإظهار القوة البدنية أو قتل الخصوم (أندرسون وبوشمان Anderson & Bushman ٢٠٠١).

وتتضمن ألعاب الفيديو ألعاباً ذات طبيعة تنافسية وألعاب الحرب والكوماندوز، والألعاب ذات الأنظمة الخاصة بالتحكم مثل ألعاب نينتندو^(٢) Nintendo وسيجا Sega ، وألعاب قف بمفردك stand alone games ، أو اللعب التفاعلية interactive toys.

(١) لا يستطيع صغار الأطفال فهم الشعر وما يتضمنه من معانى صورية مجردة، وهم أكثر فهماً للأشياء المحسوسة العيانية الماثلة أمامهم (المترجم).

(٢) يوجد مصنع يابانى بهذا الاسم لبرامج ولوحات التحكم فى الألعاب (المترجم).

وتتضمن ألعاب الحاسب الآلى إما الألعاب المفرغة من البيانات الموجودة به أو تلك التى تجرى عليه (سبرهمانيام وكروت وزملاؤهما ٢٠٠١)

وقد عرضت مبيعات ألعاب الفيديو ليصل ثمنها إلى ٨ بلايين دولار إسترليني فى عام ٢٠٠١، بما يزيد عن ٢٨٠ مليون وحدة بيعت فى عام ٢٠٠٠ فقط، واتضح أن ٦٠٪ من الأمريكيين يمارسون ألعاب الفيديو بانتظام، هذا ووصلت المبيعات السنوية لألعاب الفيديو إلى ٢٠ بليون دولار أمريكى على نطاق العالم (كما هو وارد فى تقرير المؤسسة القومية للإعلام والأسرة عام ٢٠٠٢). وتعتبر الألعاب الإلكترونية مهمة على وجه الخصوص فى حياة الأطفال (سبراهمانيام وكروت وزملاؤهما ٢٠٠١)، وكانت نسبة سبعون فى المائة من الألعاب المميزة بحرف M (مصنفة للحاضرين الناضجين وتتصف بالعنف والموضوعات الجنسية) قصد بها الأطفال الذين هم دون الـ ١٧، وكان الأطفال بين سن ١٣ و ١٦ عاماً يستطيعون شرائها ٨٥٪ من الوقت (اللجنة التجارية الفيدرالية Federal Trade Commission ، ٢٠٠٠ كما هو وارد فى تقرير المؤسسة القومية للإعلام والأسرة عام ٢٠٠٢)، وتبين أن الأفراد فى الأسر التى يقل دخلها عن ٣٥٠٠٠ دولار فى العام يقضون وقتاً أطول يمارسون فيه هذه الألعاب ويزيد بمقدار ٥٠٪ عن أولئك الذين يزيد دخلهم السنوى عن ٧٤٠٠٠ دولار («ألعاب الفيديو» "Video Games"، ٢٠٠٣).

وطبقاً لوجهة نظر فنك ويكمان Funk & Buckman (١٩٩٦) تستخدم البحوث عن الألعاب الإلكترونية استراتيجيات مشابهة لتلك التى تقيم آثار التلفزيون على الأطفال، مثل آثار عملية النمذجة modeling (أى الاقتداء بنماذج الشخصيات التى تظهر فى التلفزيون). وتتيح ألعاب الفيديو والحاسب الآلى الفرصة للأطفال للتعلم بالملاحظة، إلا أنهما يضيفان بعداً تفاعلياً يزيد من آثار اللعب، وقد تركزت كثير من الاهتمامات عن استخدام الأطفال والمراهقين لألعاب الفيديو العنيفة حول إمكانية تقليدهم لسلوك العنف الذى يشاهدونه فى ألعاب الفيديو فى حياتهم الواقعية ويصبحون أكثر ميولاً للعدوان أو العنف، ولكن مع هذا يتوقف تقليدهم أو عدم تقليدهم لما يشاهدونه على الكثير من العوامل الأخرى، منها أسباب ممارستهم لألعاب الفيديو وما هى الحاجات

التي سوف يشجعها اللعب ومدى ملائمة ما يشاهدونه مع أفكارهم واعتقاداتهم واتجاهاتهم وسلوكهم، وقد اهتمت البحوث الحديثة بالآثار الممكنة لألعاب الفيديو من منظور نظرية الاستخدامات والإشباعات وكذا النظرية الارتباطية المعرفية.

ففى سلسلة من الدراسات الحديثة التى اهتمت بآثار ألعاب الفيديو من منظور الاستخدامات والإشباعات ركز شيرى وزملاؤه Sherry et al (٢٠٠١)، (٢٠٠٣) مثلاً على ثلاثة مكونات لخبرات ألعاب الفيديو هى: كمية الوقت المستغرق فى اللعب، كيفية اختيار الألعاب كى يمارسها الطفل ودوافع وأسباب اللعب، وقد تمت دراسة الجنس والسن ومجموعة اللعب والفروق النمائية فى هذه المكونات الثلاثة، حيث توصل الباحثون إلى الكثير من النتائج والتساؤلات المثيرة فى هذا الصدد.

وفى إحدى هذه الدراسات لشيرى وزملائه (٢٠٠١) تم إجراء مسح شامل على ٥٠٠ من صغار الشباب لتقدير الوقت الذى يستغرقونه فى اللعب وحصر أنماط الألعاب التى يفضلونها وكذا الاستخدامات والإشباعات التى سوف يحققونها من هذه الألعاب، وأشار شيرى وزملاؤه (٢٠٠١) إلى أن هذه المجموعة العمرية التى أجريت عليها الدراسة تمثل الجيل الأول الذى نشأ على ألعاب الحاسب الآلى، حيث وجد هؤلاء الباحثون أن الاستخدامات والإشباعات كانت منبئات قوية لتوقع تفضيل اللاعبين لهذه الألعاب وما شابهها، وقال الأفراد الذين قضوا معظم الوقت فى أداء ألعاب الفيديو أنهم كانوا يلعبونها بقصد التسلية أو الترويح عن النفس والتفاعل الاجتماعى مع أقرانهم اللاعبين الآخرين المنهمكين معهم فى هذه الألعاب، كما تبين من الدراسة أن اللاعبين المنفردين لم يختاروا ألعاب الفيديو هذه لتجنب الاحتكاك بالآخرين، حيث اتضح أيضاً أن التسلية كانت ترجع إلى التفاعل الاجتماعى مع اللاعبين الآخرين. وبالرغم من أن هذه الدراسة تضمنت صغار الشباب فإن دراسة أخرى تمت بمعرفة شيرى ودى سوزا وزملاؤهما Sgerry & de Sousa et al (٢٠٠٣) وجدت أن الدوافع الاجتماعية مهمة فى توجيه النشء نحو هذه الألعاب.

وارتبطت نظرية الاستخدامات والإشباعات بتفضيل الطفل أو المراهق لمجموعات معينة من ألعاب الفيديو، فاللاعب من أجل التفوق على اللعبة to beat the game مثلاً قد ارتبط بألعاب تقليدية مثل حل المعضلات والتوافه. ويمكن أن يقوم الفرد بلعبها بمفرده، بينما تفضل ألعاب الفعل الحاسم high action games بواسطة أولئك الذين يحبون الإثارة، وتفضل ألعاب التخيل ولعب الأدوار بواسطة أولئك الذين يحبون الاندماج في الخيال (شيرى وزملاؤه ٢٠٠١).

واقترح شيرى وزملاؤه (٢٠٠١) أن ألعاب الفيديو هي أكثر إيجابية وتحقيقاً لهدف ما من مجرد مشاهدة التلفزيون وتشبع للاعبين حاجات وبوافع يبحثون عن إشباعها.

الفروق بين الجنسين :

أفادت تقارير الباحثين بوجود فروق بين الجنسين في استخدام الفيديو للتسلية بما في هذا مشاهدته الموسيقية وألعاب الفيديو ومسجلات الفيديو كاسيت (كيوبى ولارسون Kubey & Larson ١٩٩٠)، وكذا الطريقة التي يتم فيها تمثيل الذكور والإناث، فقد اتضح في دراسة هذين الباحثين أن استخدام الأولاد لهذه الوسائل الإعلامية قد ارتبط عندهم بمستوى إثارة وكذا آثار إيجابية أعلى مما يحدث في حالة القراءة أو مشاهدة التلفزيون أو الاستماع إلى الموسيقى الشعبية، كما أظهرت البنات مستوى إثارة وانفعال أقل من الأولاد وبخاصة مع مشاهد الفيديو الموسيقية وألعابه. وقد استخدم كيوبى ولارسون وسائل لجمع المعلومات لم تنحصر فقط في تقدير الوقت المستغرق في ممارسة ألعاب الفيديو بل أيضاً في جمع معلومات تتعلق بخبرات المشاهدين الذاتية في مختلف الأنشطة للتمكن من اختبار الفروض الخاصة بنظرية الاستخدامات والإشباعات وتقدير فيما إذا كانوا سلبين أم إيجابيين.

وجد أيضاً فنك وبكمان Funk & Buckman (١٩٩٦) فروقاً ملحوظة بين الجنسين في عادات ألعاب الفيديو وإدراكات الذات، فكان الأولاد مثلاً يقضون وقتاً أطول من

البنات فى اللعب، كما كان الأولاد أيضاً أكثر تفضيلاً من البنات لألعاب العنف. وكانت البنات اللاتى يقضين وقتاً أطول من هذه الألعاب أقل من سائر البنات تقديراً لنواتهن. وقد اقترح فنك ويكمان أن نقص الانتباه إلى الفروق بين الجنسين فى هذه الألعاب أدى إلى عدم الكشف عنها فى الدراسات السابقة. ولم يجد الباحثان أى دليل يفيد بأن ممارسة ألعاب الفيديو يؤدى إلى مشكلات فى التوافق ولا أيضاً أى أدلة تفيد بوجود علاقة بين تفضيل ألعاب العنف ومفهوم الذات.

وفى دراسة تابعة لمنظمة «الأطفال الآن» Children Now (٢٠٠١) اتضح فيها أنه بالرغم من أن ألعاب الفيديو توصف أحياناً بأنها «مصممة بواسطة أولاد كى يلعبها أولاد» "designed by boys for boys" إلا أن هناك ٤٥٪ من لاعبي بعض ألعاب الحاسب الآلى والفيديو هم من البنات. فالبنات يحبون اللعب إلا أنهن يعجن بأشياء معينة فقط فى اللعب مثل الجوانب الابتكارية والعنف الأقل والبيئة المستندة على الواقع. وبناءً على هذا البحث طورت منظمة الأطفال الآن (٢٠٠١) مقياساً من ١٢ نقطة للبنات لمعرفة كم من الألعاب تحبها البنات ، حيث تبين أنها قليلة مما دفع بعضهن الاعتقاد بأن الألعاب الخاصة بالحاسب الآلى والفيديو غير مناسبة لهن، وإذا كانت هذه الألعاب تفيدهن فى تحسين قدراتهن المكانية الضعيفة^(١) نسبياً كما يرى سبراهمانيام وجرين فيلد Subrahmanyam & Green Field (١٩٩٤) فبالإقدام عليها يمكنهن تحسين هذه القدرات، إلا أن ميولهن نحو هذه الألعاب قد يكون قليلاً بصفة عامة ؛ لأنهن لا ينجذبن نحو كل الألعاب بل نحو عدد قليل فقط من تلك التى تكون متيسرة لديهن.

وفيما يتعلق بالفروق بين الجنسين فى الألعاب التى يفضلونها يرى شيرى وهولستروم وزملاؤهما Sherry and Holmstrom et al (٢٠٠٣) أن الذكور يلعبون أكثر من الإناث بمقدار الضعف داخل مجموعاتهم العمرية وعبرها، وكانت الإناث تفضلن الألعاب الأكثر هدوءاً مع التأكيد على الجوانب العقلية فى الألعاب، فهن يملن مثلاً إلى

(١) يتكون الذكاء العام عند الإنسان من عدد من القدرات العقلية أو العوامل: كالقدرة العددية والقدرة على الاستقراء والقدرة اللغوية والقدرة على التذكر والعامل المكانى....إلخ. وتتعدد النظريات الموضحة لهذه القدرات أو العوامل (المترجم).

ألعاب اللوحة الكلاسيكية المعروفة بالمونوبولي Monopoly وألعاب العضلات، ويفضل الذكور الألعاب التي تتطلب ردود أفعال سريعة وصوراً خاطفة وعنفاً أكثر، كالألعاب الخاصة بالمحاربين وتصرفاتهم ومغامراتهم والألعاب الرياضية، كما يفضلون الألعاب الخيالية وأيضاً الألعاب التي تتطلب تخطيطاً وتدبيراً أو استراتيجية لهزيمة الخصم. وعادة ما تتطلب هذه الأنماط من الألعاب وقتاً أطول في اللعب.

وقد كشفت البيانات الحديثة (رايداوت وزملاؤه Rideout et al ٢٠٠٣) أن الفروق بين الجنسين في ألعاب الفيديو والحاسب الآلي تبدأ في الظهور مبكراً في سن من ٤ إلى ٦ سنوات عندما يستغرق بعض الأولاد وقتاً أطول في اللعب قد يبلغ أحياناً - كما وجد رايداوت وزملاؤه - ثلاثة أو خمسة أمثال الوقت الذي تستغرقه البنات وذلك في اليوم الواحد.

وقد لاحظ شيرى وهولستروم وزملاؤهما (٢٠٠٣) أنه بالرغم من أنه توجد كثيراً من الألعاب تتضمن استراتيجية وأنوار خيالية وتصرف ومغامرة تخلو من مشاهد العنف فإنها لا تستهوي البنات. وعلى العكس مما هو شائع، قد يستمتع الأولاد بالألعاب لا تتضمن مشاهد عنف كالألعاب الرياضية والسباق، ولكن لا يبدو أنهم يستمتعون بالألعاب أخرى ليست بها مشاهد عنف كالألعاب الورقية، وعلى هذا فربما يكون شكل الألعاب وليس مضمونها هو مبعث الجاذبية (شيرى وهولستروم وزملاؤهما ٢٠٠٣).

وكان الدافع الأساسي نحو جميع الألعاب من كل المجموعات العمرية - فيما عدا الأولاد في الصف الثامن من مرحلة التعليم الأساسي - هو التحدي والرغبة في التفوق على الآخرين، ويقول شيرى وهولستروم وزملاؤهما إنهم يتوقعون أن تصبح القدرة المعرفية منبئ لما يمكن أن يفضله الأولاد أو البنات من الألعاب، وقد ترتبط الفروق في التفضيلات بنوع الألعاب التي يمكن أن يتقنها الأولاد والبنات بسهولة، فكان الأولاد أداؤهم أفضل في المهارات الحركية الموجهة نحو أهداف مثل التحكم في توجيه القذائف (مثل تسجيل الأهداف في ألعاب كرة القدم والهوكي)، ومن ناحية أخرى تبين أن الإناث أداؤهن أفضل من الذكور في الطلاقة اللفظية والتذكر والمقارنة بين الأشياء، وهي مهارات ساعدتهن على التفوق على الذكور في بعض الألعاب.

رتعد هذه الفروق بين الجنسين فى الألعاب مهمة فى رأى شيرى وهولستروم وزملاؤهما (٢٠٠٣) لأنها ترتبط بإمكانيات الحصول على فرص العمل والتي هى أكبر بالنسبة للآولاد ، حيث يقضون فترة أطول فى ممارسة هذه الألعاب ومع الحاسبات الآلية، ويقترح الباحثون بأن تطوير هذه الألعاب سوف يعطى البنات مشاعر الإبتقان الموجودة نفسها لدى الأولاد، بحيث ينتج عن هذا التطوير ألعاباً تصبح جوهرية للبنات وتجذبهن نحوها، ومثال هذا الألعاب التى ترتبط بمهارات اللغة والتذكر، حيث يمكن أن تدفعهن مثل هذه الألعاب إلى البقاء فترة أطول مع الفيديو أو الحاسب الآلى مما يزيد من مهارتهن فى التكنولوجيا، ويرى شيرى وهولستروم وزملاؤهما أن الألعاب التافهة لا تؤدى إلا إلى استخدام تافه للتكنولوجيا، وربما تفضل البنات ألعاب التفاعل والمغامرة ويستمتعن بمشاعر التفوق إذا ما ارتبطت هذه الألعاب بقدراتهن المعرفية.

الفروق فى النمو :

يختلف الأطفال الذين هم فى مراحل نمو مختلفة فى دوافعهم نحو الإقدام على ألعاب الفيديو وفى أنواع الألعاب التى يفضلونها وأيضاً فى مقدار الوقت الذى يستغرقونه فى هذه الألعاب (شيرى ودى سوزا وزملاؤهما Sherry de Souza et al ٢٠٠٣)، وقد وجد شيرى ودى سوزا وزملاؤهما أن منبئات الاستخدامات والإشباع للمستخدمين بكثرة لألعاب الفيديو تختلف من حيث المجموعات العمرية الثلاث المستخدمة، فكانت المجموعة الأولى من طلاب الصف الخامس والثانية من طلاب الصف الثامن من مرحلة التعليم الأساسى أما المجموعة الثالثة فكانت من طلاب مرحلة التعليم الجامعى. وتمثل هذه المجموعات الثلاث مرحلة ما قبل المراهقة والمراهقة وصغار الشباب الراشدين من حيث مراحل النمو المعرفى والاجتماعى، وكان هناك ازدياد تدريجى فى كمية الوقت المستغرق فى ممارسة الألعاب بين الطلاب بعد الصف الخامس وحتى الصف الثامن، ثم حدث تناقص فى الوقت بعد ذلك مع التقدم فى السن، وكان صغار الراشدين يمارسون الألعاب تقريباً فى نصف الوقت الذى يقضيه طلاب الصف الثامن فى أداء هذه الألعاب، حيث يكون صغار الراشدين أكثر انشغالاً بالتحدث مع أقرانهم أو

مشاهدة التلفيزيون عن ممارسة هذه الألعاب، ويقترح شيرى ودى سوزا وزملاؤهما (٢٠٠٣) أن سبب قلة الوقت الذى يقضيه طلاب الصف الخامس فى ممارسة هذه الألعاب هو أن مهاراتهم المعرفية أقل نمواً من طلاب الصف الثامن حيث يجدونها معقدة وصعبة كى يلعبونها.

ويفضل أطفال الصف الخامس الألعاب التى تتطلب حركات عضوية وألعاب التحمل، وينطبق هذا التفضيل على دافعين أساسيين لهما من ممارستهم لألعاب الفيديو هما: التحدى أو المنازلة والخيال والتى توفرهما لهما الألعاب التى يفضلونها، هذا وألعاب الفيديو التقليدية لا تشبع الميول نحو الخيال عند هؤلاء الأطفال. وهم أقل رغبة فى الألعاب القائمة على التخطيط أو الاستراتيجية ؛ لأنها تحتاج إلى مهارات معرفية لا تروق لأطفال الصف الخامس (شيرى ودى سوزا وزملاؤهما ٢٠٠٣).

وكانت الألعاب الأكثر شيوعاً لدى أطفال الصف الثامن هى ألعاب التصرف والمغامرة والسرعة التى تسمح لهم بتحقيق أشياء لا يستطيعون تحقيقها فى حياتهم الواقعية. وكانت أيضاً ألعاب التخطيط أو الاستراتيجية شائعة بينهم، وهذا يؤيد الاقتراح الذى يفيد بأن مستوى الأطفال من النمو المعرفى يعد عاملاً مهماً فى اختياراتهم لوسائل الإعلام وما تتضمنه من أنشطة. وكان طلاب الجامعة يفضلون الألعاب التقليدية مثل ألعاب التخيل، وربما يرجع هذا الاختيار أيضاً إلى أن ممارسة مثل هذه الألعاب يستغرق وقتاً قصيراً، وهم يعرفون قواعدها وهى متيسرة لديهم على الحاسبات الالية (شيرى ودى سوزا وزملاؤهما ٢٠٠٣).

واكتشف شيرى ودى سوزا وزملاؤهما (٢٠٠٣) فروقاً فى الدافعية نحو اللعب بين المجموعات الثلاث، فأطفال الصف الخامس مثلاً يلعبون من أجل التحدى وإشباع الدافع نحو الخيال، إلا أنهم عندما يصلون إلى مرحلة المراهقة يكون لعبهم من أجل المنافسة والتفاعل الاجتماعى، ويقترح هؤلاء الباحثون أن هذا اللعب قد لا يحرمهم من التفاعل الاجتماعى مع أقرانهم، وهناك أيضاً من طلاب الجامعة من تكون دوافعه نحو اللعب - كما كانت فى مرحلة سابقة من النمو - هو التحدى وإشباع الخيال باعتبار أنها دوافع شخصية متأصلة فيهم.

ومع هذا فقد كانت دافعية المستخدمين بكثرة للألعاب الفيديو مختلفة، فكان كل من المراهقين وطلاب الجامعة المستخدمين بكثرة لهذه الألعاب يمارسونها من أجل مجرد الترويح عن النفس فقط مما يشير إلى أنه ربما يكون قد حدث تغير في الدافعية نحو هذه الممارسة. فبدلاً من أن يكون اللعب مقصوداً وله دوافع متعددة أصبح روتينياً، ويرى شيرى ودى سوزا وزملاؤهما أن مثل هؤلاء المراهقين ربما ينشغلون أكثر من اللازم بالألعاب الفيديو كوسيلة للهروب من المسؤولية وبخاصة وهم لم يعودوا أطفالاً بل يقتربون من مرحلة الرشد، وقد يكون هذا الانشغال أفضل من مرحلة انسحاب المراهق إلى عالم الخيال مما يترتب عنه مشكلات أكبر في التطبيع الاجتماعي (شيرى ودى سوزا وزملاؤهما ٢٠٠٣).

والواقعية أو اعتبار الطفل لما يراه في الفيديو من مشاهد هو أمر واقعي - لا تفسر الانهماك الشديد للأطفال في ألعاب الفيديو في أى مرحلة عمرية، ولا تعتبر في حد ذاتها سبباً لاقدام الطفل على هذه الألعاب، ويعد هذا القول - تبعاً لرأى شيرى ودى سوزا وزملاؤهما (٢٠٠٣) - مهماً كرد على الجدل العلمى الذى كان قد أثير حول العنف الناتج عن ألعاب الفيديو، فالنشء يقبلون أساساً على الألعاب بقصد التحدى والرغبة فى التفوق على الخصم، ولا يشكل الاقتداء بمشاهد العنف التى يرونها خلال هذه المشاهد محوراً أساسياً لهم، فاحتمال التعلم بالقذوة من هذه المشاهد ضعيف ولا يتم كما هو الحال فى التليفزيون، إلا أن هذا لا يعنى أنه ليست لهذه الألعاب أثراً بالمرّة على السلوك العدوانى فحب النزال والتخطيط لايقاع الهزيمة بالخصم قد يكون له بعض آثار على تنشيط هذا السلوك إلا أنه لا يماثل تعلم السلوك العدوانى من خلال مشاهدة المراهق له فى التليفزيون، ويرى بعض الباحثين أن هذا الأمر فى حاجة إلى المزيد من الدراسات لايضاحه. والآثار على أى حال ليست ناتجة عن اعتقاد اللاعبين بواقعية المشاهد التى يرونها فى الألعاب - أو أنها تعكس العالم الواقعي - وبالتالي فهم لا يتعلمون ما يشاهدونه منها من سلوك (شيرى ودى سوزا وزملاؤهما ٢٠٠٣).

آثار الألعاب :

الآثار الإيجابية : يفيد تقرير المؤسسة القومية للإعلام والأسرة عام (٢٠٠٢) بأن ألعاب الفيديو لها آثار إيجابية وسلبية، وتتضمن الآثار الإيجابية تقديم معلومات وتكنولوجيا الحاسب الآلى إلى الأطفال، وتتيح لهم تدريب مثمر لهم فى المنطق واسلوب حل المشكلات والتأزر الحركى بعد توجيه تعليمات لهم فى هذا الصدد، كما أنها تُهيئ فرصاً للراشدين والأطفال كى يلعبوا ويتساووا مع بعضهم البعض. وتؤكد الآن أيضاً عدة دراسات التحسن فى مهارات الأطفال المكانية وتلك الخاصة بالانتباه كنتيجة لممارسة ألعاب الحاسب الآلى (سبراهمانيام وكروت وجرين فيلد وجروس، subrahmanyam، Krout, Green Field & Gross ٢٠٠٠ وسبراهمانيام وكروت وزملاؤهما ٢٠٠١)، ويرى الباحثون أنه بالإضافة إلى تحسين المهارات البصرية المكانية spatial visualizatoin skills عند الأطفال فإن هذه الألعاب تساعد أيضاً على تحسين الانتباه البصرى عندهم أيضاً وكذلك المهارات اليدوية وتيسر لهم التعامل مع الآلات الإلكترونية، وبالرغم من وجود فروق بين الجنسين فى بعض القدرات العقلية فإنه ألعاب الفيديو يمكن أن تغير من بعض هذه الفروق، فقد وجد سبراهمانيام وجرين فيلد (١٩٩٤) مثلاً أن القدرات المكانية عند الأولاد فى الصف الخامس من مرحلة التعليم العام أفضل من تلك الموجودة لدى البنات فى الصف نفسه وبعد التدريب على ألعاب التصرف action games فى الفيديو وألعاب الكلمة على الحاسب الآلى اتضح أن ألعاب التصرف أكثر فاعلية من ألعاب الكلمة على تحسين المهارات المكانية، كما تم هذا بعد أداء المفحوصين على الاختيار البعدي^(١) Posttest ، أى أن البنات يمكن أن يصبحن فى مستوى الأولاد فى القدرة المكانية نتيجة لهذا التدريب، وقد لوحظ أن هذه الألعاب أكثر فاعلية مع الأطفال ذوى القدرات المكانية الضعيفة حيث يحسن التدريب من هذه القدرات لديهم.

(١) لمعرفة أثر التدريب على مهارة معينة يتم إجراء اختبار للمفحوصين يعرف بالاختبار القبلى pretest قبل التدريب. وبعد الانتهاء من التدريب يجرى اختباراً بعدياً، ويمثل الفارق بين درجات الاختبارين مدى فاعلية التدريب (المترجم).

وقد وجدت دراسة تمت بمعرفة باحثين فى جامعة روشيستر University of Rochester أن الأفراد الذين مارسوا بانتظام ألعاب التصرف - مثل ألعاب إنقاذ الأسرى من الأشرار أو ألعاب الضربة المضادة Counter - Strike - قد اظهروا مهارات بصرية إدراكية أفضل من غيرهم («بعض ألعاب الفيديو» "Some Video Games"، ٢٠٠٢)، وكان فى استطاعتهم اقتفاء أثر الأهداف التى تظهر لهم معاً فى وقت واحد والمعالجة السريعة للمعلومات البصرية المتغيرة.

ومثل هذه الألعاب المألوفة يمكن أن تؤدى إذاً إلى ازدياد مهارات معالجة المعلومات بما فى ذلك المهارات البصرية المكانية واستراتيجيات الانتباه لعدد من الأشياء والأحداث على الشاشة، حيث قد غيرت هذه الألعاب من الاهتمام بالمهارات اللفظية إلى التركيز على المهارات البصرية (سبراهمانيام وكروت وزملاهما ٢٠٠١)، على أن مثل هذا التغيير ليس فى صالح البنات حيث أنهن أكثر اعتماداً على المهارات اللغوية.

الآثار السلبية : بالرغم من وجود بعض الفوائد لألعاب الفيديو مثل تحسين الانتباه البصرى والمهارات المكانية ومهارات استخدام الحاسب الآلى والأداء الأكاديمي مع ممارسة الألعاب التعليمية إلا أن هناك رأياً عاماً يقترح بوجود ارتباط بين ممارسة هذه الألعاب. وتعرض الفرد لنتائج غير صحية تتضمن الوحدة وانعزاله عن الآخرين والسمنة وازدياد العدوانية والاحتفاظ بصور نمطية للجنس الآخر (منظمة الأطفال الآن، ٢٠٠١). وتتضمن الآثار السلبية أيضاً - علاوة على انعزال الفرد عن المجتمع - الاعتماد الزائد على ألعاب الفيديو وبخاصة تلك المتضمنة لمشاهد العنف مما قد يدفع الفرد نحو السلوك العدوانى وليس مجرد الاكتفاء بمشاهدته فى التلفزيون، وعندما ينعزل الفرد عن الآخرين تحل ممارسة ألعاب الفيديو عنده محل الأنشطة الأخرى كالقراءة أو اللعب مع الأصدقاء (المؤسسة القومية للإعلام والأسرة، ٢٠٠٢)، وعلى هذا فمن الآثار السلبية الأخرى للألعاب هو العنف حيث يصبح الحرص على تحقيقه فى الألعاب شيئاً ضرورياً كى يفوز الفرد فيها، هذا إلى جانب تنمية النظرة النمطية للجنس الآخر أو تحيز الفرد لجنسه، وهناك أيضاً من هذه الآثار صعوبة تمييز الفرد بين الواقع والخيال (المؤسسة القومية للإعلام والأسرة، ٢٠٠٢)، هذا وتُظهر ألعاب الفيديو الشائعة العنف كأسلوب ممكن فى حل المشكلات.

ويشعر الكثيرون بأنه نظراً للخاصية التفاعلية لألعاب الفيديو فيمكن أن يكون لهذه الألعاب تأثيراً على اعتقادات الأطفال واتجاهاتهم وسلوكهم أقوى من آثار الوسائل الأخرى للإعلام عليهم (منظمة الأطفال الآن، ٢٠٠١). ويمكن أن تزيد خصائص معينة في بعض ألعاب الفيديو الأحداث من تأثير الآثار السلبية على اللاعبين بسبب الازدياد في مستوى صعوبتها وأيضاً في مظاهر العنف فيها ومحاولتها تجسيم الأماكن والأشخاص بحيث يبدو وكأنهم حقيقيون (مؤسسة كايزر للأسرة، ٢٠٠٢). وهناك أيضاً اهتمام حول الاتجاه الذي بدأ ينمو عن المتاجرة بالعنف على شكل أشخاص تظهر في ألعاب الفيديو وهي تمارس عنفاً صارخاً وكذا في الإعلان عن هذه الألعاب. (أولديبرج Old-berg ١٩٩٨ كما هو وارد في دراسة سبراهمانيام وكروت وزملاؤهما ٢٠٠١).

الألعاب والعدوان :

هناك نتائج متسقة تشير إلى وجود علاقة بين ممارسة ألعاب الفيديو الخاصة بالعنف والسلوك بعدوانية، ويتضمن النموذج العام للعدوان (General Aggression Model) (GAM) (٢٠٠١) وجود طرائق ثلاث نحو السلوك العدواني: معرفي ، وانفعال عدواني، وإثارة. وقد لاحظ أندرسون وبوشمان أن الطريق المعرفي هو الطريق الوحيد المرتبط بالمضمون العدواني لألعاب الفيديو، ويمكن أن يزداد أيضاً الانفعال العدواني بواسطة الألعاب غير المتضمنة لمشاهد عنف بسبب مشاهد الإحباط، وأيضاً قد تزداد الإثارة بواسطة ألعاب غير متضمنة لمشاهد عنف، إلا أن أندرسون وبوشمان يقترحان أن الألعاب المتضمنة لمشاهد عنف هي فقط التي يمكن أن تثير بطريقة مباشرة الأفكار العدوانية عند الفرد وتنميتها. ويقترح النموذج العام للعدوان أيضاً الآتي :

إن الآثار طويلة الأمد لمشاهد العنف في وسائل الإعلام تنتج عند الفرد أساساً من تنمية التكوينات المعرفية العدوانية وتكرارها، ومن هذه التكوينات كيفية تفسيره لسلوك الآخرين، وهل يغلب على هذا التفسير الطابع العدواني أم غير العدواني، (فإذا ما ارتطم به شخص آخر مثلاً، هل يفسر الارتطام بأنه مقصود أم عرضي)

وتوقعات الفرد الإجتماعية من الآخرين (هل سوف يكونون متعاونين معه أم حاقدين عليه)، ومن هذه التكوينات أيضاً قوائم الأداءات أو القوائم المعرفية السلوكية عند الفرد (مثل نوع ردود أفعاله العدوانية عندما يتعرض لإهانة معينة) (أندرسون وبوشمان ٢٠٠١، ص ٢٥٦).

وقد لوحظ أن الطفل عندما يزداد مستوى إثارته بواسطة مشاهد العنف التليفزيونى فإنه يصبح أكثر اقداماً على لعبه التى تصبح أكثر أهمية بالنسبة له، كما لاحظ جوزفسون Josephson (١٩٨٧) أن الأطفال العدوانيين يظهرون عدواناً أكثر من غيرهم بعد مشاهدتهم للعنف التليفزيونى وبخاصة عندما يتعرضون لمواقف مثيرة مسببة للعدوان، أى عند استفزازهم أو إهانتهم مثلاً، وهم يختلفون فى هذا عن الأطفال غير العدوانيين الذين يميلون إلى قمع سلوكهم العدوانى حيث يتسمون بانخفاض فى مستوى عدوانهم (جوزفسون ١٩٨٧).

وهناك تأييد غير مباشر لفرض الإثارة من دراسة مبكرة أجراها سيلفيرين وويليامسون Silvern & Williamson (١٩٨٧) عن آثار ألعاب الفيديو المتصفة بالعنف على العدوان. فقد افترض سيلفيرين وويليامسون أن تعريض الأطفال من سن ٤ إلى ٦ سنوات لألعاب الفيديو المتصفة بالعنف يؤدى إلى ازدياد العدوان عندهم، ولم يجد هؤلاء الباحثون أى اختلاف بين ألعاب الفيديو والتليفزيون فى هذا الصدد، فكان الأطفال أكثر عدوانية سواء بعد ممارستهم لألعاب الفيديو الخاصة بالعنف أو تعرضهم لمشاهد العنف التليفزيونى، وتشبه هذه النتائج أيضاً السلوك الذى يعقب كثرة مشاهدة الأطفال للعنف فى أفلام الكارتون بالتليفزيون.

ويتنوع مستوى الإثارة مع طبيعة نوع الألعاب، ويحدث هذا مثلاً فيما إذا كان الفرد يلعب ضد شخص آخر بدلاً من اللعب ضد الآلة نفسها، وفيما إذا كانت الألعاب يمكن استخدامها لموازنة مستويات الإثارة، أى إلى انخفاض الدافع نحو العنف وهو ما يعرف بالتنفيس الانفعالى، وهو أمر يلزم اختباراه فى الدراسات لمعرفة هل يمكن أن تؤدى ألعاب الفيديو إلى تناقص الغضب (شيرى ٢٠٠١).

وفى تحليل متعمق لخمس وثلاثين تقريراً بحثياً أجريت عام (٢٠٠٠) - على ٤٢٦٢ شخص كانت أعمار نصفهم أقل من ١٨ سنة - قارن فيه أندرسون وبوشمان (٢٠٠١) بين آثار كل من مشاهد العنف التليفزيونى وممارسة ألعاب الفيديو الخاصة بالعنف. وقد توصل الباحثان إلى تأييد الفرض الذى يفيد بأن التعرض لألعاب الفيديو خطر على الأطفال والمراهقين بما فى ذلك الأفراد الذين هم فى سن المرحلة الجامعية من التعليم. وقد تحول المراهقون ذوو الميول غير العدوانية إلى أشخاص يحبون العنف والقتال بعد أن مارسوا ألعاب الفيديو الخاصة بالعنف لفترة من الزمن. وكان ميلهم إلى العراك والتحدى يبلغ أضعاف زملائهم الذين لم يمارسوا هذه الألعاب (أندرسون وبوشمان ٢٠٠١)، وقد ارتبط التعرض لمشاهد العنف - سواء فى ألعاب الفيديو أو فى التليفزيون وفى كل من الدراسات التجريبية وغير التجريبية وأيضاً فى كل من الجنسين - سلبياً بالسلوك المقبول اجتماعياً، كما ارتبط هذا التعرض إيجابياً بالتهيز المعرفى العدوانى الذى هو العامل الرئيسى الخاص بالآثار طويلة الأمد لمشاهد العنف، وارتبط التعرض لمشاهد العنف كذلك إيجابياً بالإثارة الفسيولوجية التى تصحب الرغبة فى العدوان. ويرى الباحثان أندرسون وبوشمان أن هناك حاجة ماسة لإجراء بحوث طويلة^(١) عن آثار ألعاب الفيديو الخاصة بالعنف على الأطفال، وكذا البحث عن تطوير ممكن لألعاب الفيديو كى يتم التوصل فيها إلى حلول للمشكلات والصراعات دون الاعتماد على العنف.

ووجد أندرسون ودل Anderson and Dill أن ألعاب الفيديو الخاصة بالعنف ترتبط إيجابياً بالسلوك العدوانى والجناح وبخاصة عند الأفراد ذوى الشخصيات العدوانية من الرجال، كما ارتبط الوقت المستغرق فى ممارسة ألعاب الفيديو سلبياً بالتحصيل الدراسى، أى أنه كلما ازدادت ساعات ممارسة ألعاب الفيديو انخفض

(١) يستخدم فى علم نفس النمو نوعان من الدراسات: الدراسات الطولية والدراسات المستعرضة، وفى الدراسات الطولية يتابع الباحثون - فى دراستهم لظاهرة ما كالذكاء مثلاً أو السلوك الاجتماعى... إلخ - مجموعة واحدة من الأطفال خلال مراحل نموهم، أما فى الدراسات المستعرضة فتدرس الظاهرة المطلوبة فى مجموعات عمرية مختلفة من الأطفال فى وقت واحد (المترجم).

مستوى التحصيل الدراسي عند التلميذ، كما أن هذا يؤدي أيضاً إلى أن تصبح هذه الألعاب أكثر خطورة في توليد العنف عند الأطفال من مشاهد العنف في السينما أو التلفزيون، وبخاصة كلما كان العنف الخاص بالألعاب الفيديو مجسماً ومشابهاً للواقع.

ويرى أندرسون ودل (٢٠٠٠) أن هناك آثاراً عدوانية تتولد عند اللاعبين سواء كانت ألعابهم لفترات قصيرة أو طويلة، وهذه الألعاب تعلم النشء أن الطول المتسمة بالعنف هي أفضل الطول للمشكلات وهذا أثر معرفي لهذه الألعاب. فهي على المدى القصير قد تفجر الأفكار العدوانية عند الفرد أما على المدى الطويل فهي تشكل عنده ما يعرف بالقائمة المعرفية للآداءات والتصرفات العدوانية حيث توجهه نحو العنف في مواقف الصراع. وقد استخدم شورى أساد وماسترو Chory- Assad & Mastro (٢٠٠٠) وجهة نظر ارتباطية معرفية جديدة لدراسة أثر وسائل الإعلام ذات الطابع العدواني على الأطفال والمراهقين، وأيضاً دراسة العلاقة بين استخدام ألعاب الفيديو الخاصة بالعدوان ووسائل الإعلام الأخرى وظهور العداوة عند الفرد، ولاحظ هؤلاء الباحثون أن استمرار التعرض لمضمون وسائل الإعلام ذات الطابع العدواني يؤدي إلى ما يعرف بـ «التكوينات العقلية العدوانية» مما يزيد من عداة الفرد وكرهه للآخرين.

ويقول جريفسز Griffiths إن هناك آثاراً عدوانية قصيرة الأمد - وبخاصة عند الأطفال الصغار - بعد أداء ألعاب الفيديو الخاصة بالعنف أو حتى مجرد رؤية شخص وهو يؤدي هذه الألعاب، ولكنه أثار بعض الأسئلة الخاصة بالمقاييس المستخدمة لتقدير كمية العدوانية الموجودة عند الأطفال بسبب هذه الألعاب وكذا الآثار الناتجة عن طول مدة ممارستها، وبالرغم من أن كثيراً من الدراسات قد أظهرت وجود علاقة إيجابية بين ممارسة ألعاب الفيديو الخاصة بالعنف ومشاهدة العنف التلفزيوني - والانخراط في السلوك العدواني - فإن العلاقة لا يمكن أن تستخدم كدليل للعلية. فالسلوك العدواني يمكن أن يُعزى إلى عوامل أخرى خلاف ذلك كالمشكلات المدرسية أو سوء الإشراف الأبوي على الأطفال. علاوة على ذلك فربما يكون الأطفال الذين يفضلون ألعاب الفيديو الخاصة بالعنف هم أطفال ذوو طابع عدواني وبخاصة أنه قد اتضح هذا بالفعل

فى بعض الدراسات حيث قدرهم زمالؤهم بأنهم أكثر عدوانية من غيرهم (ويجمان وفان شى Wiegman & Van Schie ١٩٩٨)، وعموماً فإن التعرض المتكرر لهذه الألعاب يؤدي إلى آثار سلبية خبيثة طويلة الأمد وإطلاق الشخص لردود أفعاله العدوانية وعدم إمكانه منعها أو كفها (كومستوك وستراسبورجر Comstock & Strasburder ١٩٩٣).

ومع هذا فلم تجد بعض نتائج البحوث الدليل القوي نفسه الذى يشير إلى وجود علاقة بين ممارسة ألعاب الفيديو الخاصة بالعنف والسلوك العدوانى عند الأطفال، ويبدو أن هناك عوامل أخرى - كالجنس ومستوى المهارة المعرفية وأسباب ممارسة ألعاب الفيديو الخاصة بالعنف، ومقدار الوقت الذى ينقضى فى هذه الألعاب - تتوسط بين أثر هذه الألعاب على الأطفال والمراهقين ونموهم.

ولم يجد فان شى وويجمان (١٩٩٧) مثلاً أى علاقة دالة بين الوقت الذى ينقضى فى ممارسة ألعاب الفيديو الخاصة بالعنف والسلوك العدوانى، وقد اتضح فى دراسة أخرى (فلمنج وريك وود Fleming & Rickwood) أن هناك ازدياد فى الإثارة بشكل ملحوظ (كما تظهر مثلاً فى ازدياد معدل ضربات القلب وغير ذلك من مظاهر يقررها المفحوصون فى استبيان التقرير الذاتى) وذلك عقب ممارسة هذه الألعاب بالمقارنة بألعاب الفيديو الأخرى غير الخاصة بالعنف ولعبة التعلم والورقة. ومع هذا لم يكن هناك ازدياد فى الإثارة عندما كان العدوان معقولاً وله أسباب منطقية تبرره كإنقاذ الضحايا أو النساء أو الأطفال من يد الأعداء، وقد لاحظ فلمنج وريك وود أيضاً أن تكرار ممارسة ألعاب الفيديو العدوانية يمكن أن يؤدي إلى نمو القوائم المعرفية العدوانية للآداءات aggressive scripts وظهور السلوك العدوانى بعد ذلك.

وفى تحليل متعمق عن آثار ألعاب الفيديو الخاصة بالعنف على ظهور العدوان توصل شيرى إلى ما يفيد بأن آثار هذه الألعاب أقل من آثار مشاهدة التلفزيون فيما يتعلق بظهور السلوك العدوانى عند الأطفال، وعلاوة على ذلك فقد ارتبط الأثر إيجابياً بنوع لعبة العنف التى تمارس. وكان حجم التأثير للألعاب التى كانت خيالية - وتضمنت شخصيات إنسانية متورطة فى العنف - أكبر من الألعاب التى تضمنت عنفاً مرتبطاً بالرياضة، وربما يرجع هذا إلى وجود قدر كبير من أنعال العنف فى الحالة الأولى أو لأنه عنف صارخ وبالتالي أكثر قوة وإثارة للمشاهدين.

ولاحظ شيرى (٢٠٠١) أن البحوث المسحية التى تقيس اتجاهات الأفراد وتذكرهم^(١) للسلوك العدوانى الذى تم فى الماضى ذات فاعلية أفضل من الدراسات التجريبية التى تعتمد على قياس سلوك الأفراد داخل المعمل، والاختلاف فى طرائق البحث العلمى يمكن أن يؤدى إلى اختلاف فى نتائج البحوث. وتشير أيضاً بعض الدلائل إلى ازدياد حجم الأثر الناتج عن ألعاب الفيديو الخاصة بالعنف مع ازدياد السن، فليس هناك انخفاض فى هذا الأثر مع ازدياد السن كما يتوقع البعض، لذلك فهناك حاجة ماسة إلى مزيد من البحوث فى هذا المجال سواء بحوث طويلة أو مستعرضة، وتكمن ضرورة هذه البحوث فى أنها أيضاً سوف تقرر الآثار الباعثة على السلوك العدوانى (قصيرة الأمد) وكذا تبين أثر عمليات التعلم الاجتماعى (طويلة الأمد) مما يساعد على التنبؤ بالسلوك العدوانى عند الفرد فى عالم الواقع.

الألعاب والسلوك المقبول اجتماعياً :

وقد توصل الباحثون أيضاً إلى وجود آثار سلبية لممارسة ألعاب الفيديو الخاصة بالعنف على السلوك المقبول اجتماعياً (شامبرز واشيون Chambers & Ascione ١٩٨٧ وغان شى وويجمان Van Schie & Wiegman ١٩٩٧ وويجمان وغان شى ١٩٩٨)، وقد قام شامبرز واشيون (١٩٨٧) بدراسة مجموعة من الأطفال من الصفوف ٣ و ٤ و ٧ و ٨ من مرحلة التعليم الأساسى ، حيث عرضوهم لـ ٤ ظروف هى : اللعب المنفرد أو التعاونى مع طفل آخر، ولعب ألعاب فيديو عدوانية أو ألعاباً تحت على الاجتماعية. وبعد أن تم قياس سلوك العطاء والمساعدة، وجد الباحثان أن الأطفال الأكبر سناً ازداد لديهم سلوك العطاء أو المنح أكثر من الأطفال الأصغر سناً بعد أن لعبوا الألعاب التعاونية، وأن الأطفال الذين لعبوا الألعاب العدوانية كان مستوى سلوك العطاء أو المنح عندهم أقل بشكل ملحوظ عن الأطفال الذين كانوا قد لعبوا الألعاب المشجعة على

(١) تعتمد هذه البحوث على تذكر الأفراد للسلوك العدوانى سواء شاهده بالتلفزيون أو أثناء ممارستهم لألعاب الفيديو الخاصة بالعنف وسلوكهم العدوانى الفعلى وكذا اتجاهاتهم من العدوان (المترجم).

الاجتماعية. ولم تكن هناك فروق ملحوظة فى سلوك المساعدة. وبالرغم من أن الألعاب المشجعة على الاجتماعية لم تؤد إلى مزيد من السلوك الاجتماعى الحسن إلا أن لعب الألعاب العدوانية قد أدى إلى الإقلال من السلوك المشجع على الاجتماعية، وعلل الباحثان فشل تحسين السلوك المشجع على الاجتماعية بعد أداء الألعاب المؤدية إلى ذلك إلى أن الاستجابات كانت مختصرة، وقالوا بأنها لو كانت قد استمرت فترة طويلة لأدت إلى تحسين هذا السلوك.

وفى دراسة أخرى لاكتشاف الآثار الإيجابية والسلبية لممارسة ألعاب الفيديو، قام فان شى وويجمان (١٩٩٧) بدراسة حالة ٣٤٦ طفل من الصف السابع والثامن من مرحلة التعليم الأساسى، ووجدوا أن ممارسة هذه الألعاب لا يبدو أنه يعوض أنشطة الفراغ أو التكامل الاجتماعى أو الأداء الدراسى. ولم تستمر العلاقة السلبية بين الوقت المنقضى فى ممارسة ألعاب الفيديو والسلوك المقبول اجتماعياً عندما تمت دراسة حالة الأولاد والبنات كل على حده، لذا فقد تكن هذه العلاقة غير واضحة، ولم يميز الباحثان بين أنماط الألعاب المختلفة للفيديو التى ربما تكون قد أثرت على نتائج دراستهما، وأوصيا بإجراء بحوث طويلة للتوصل إلى فهم جيد لآثار ممارسة ألعاب الفيديو على النمو المعرفى والاجتماعى والجسمى للأطفال، وكذا بحوث أخرى لدراسة العلاقة بين مضمون ألعاب الفيديو وكذا السلوك العدوانى والسلوك المقبول اجتماعياً والأداء المدرسى والتكامل الاجتماعى.

ولاحظ سبراهمانيان وجرين فيلد وزملاؤهما (٢٠٠١) أن ألعاب الفيديو والإنترنت تساعد على طمس الخط الفاصل بين الحياة الواقعية وتصويرها كما يبدو فى مشاهد هذين الجهازين، ويساعد أيضاً على هذا الطمس رغبة اللاعب فى التأثير على الواقع، ويقال إن هذه الرغبة تساهم فى التطبيع الاجتماعى المعرفى فى عالم الحاسبات الآلية الذى له متطلبات تقدم للأطفال على شكل رموز أو لغة لها مصطلحات خاصة يجب أن يتقنها الطفل.

الحقيقة العملية Virtual Reality

إن مفتاح التعريف للحقيقة العملية هو الإحساس القوى بأن الشخص حاضر بالفعل في بيئة أو جهة ما (بيوكا Biocca ١٩٩٤ وستيور Steuer ١٩٩٢). وبالدخول إلى الحقيقة الممثلة في عالم الحاسب الآلى حيث تتواجد الأشياء في أبعاد مكانية ثلاثة، أوضح بروير وسكوت Pryor and Scott (٩٩٢) أنه لا يوجد فقط إدخال وإخراج في الحاسب الآلى، ولكن توجد أيضاً معلومات يتلقاها الفرد يراها ويسمعا ويشعر بها، وهو يرسل أيضاً معلومات، ويتحرك الفرد المستخدم للحاسب الآلى خلالها بحركات من يديه ورأسه ولكن ليس بأرجله، والشخص ممثل بسهم جاهز وسريع.

وقد وصفت بيوكا Biocca (١٩٩٤) الحقيقة الممثلة في عالم الكمبيوتر كوسيط مصمم من أجل توسيع نطاق حواسنا، وكأنها حقيقة واقعية يغمس فيها الشخص لدرجة أنه يشعر وكأنه موجود حقاً هناك، حيث تستخدم فيها الطريقة التى نتفاعل بها عادة مع العالم الطبيعى المحيط بنا، فيما عدا أن الأفعال الحسية وحركات اللاوعى والوعى تصبحان أوامر أو مدخلات ممكنة، حتى الصوت يعد تفاعلياً، وقد يتغير عندما يحرك المستعمل رأسه «الهدف هو أن الحاسب الآلى - كسطح يتوسط بين الشخص وعالم الحقيقة الممثل فيه - يستجيب لأى تغيرات ولو طفيفة من الشخص المستعمل له» (بيوكا ١٩٩٤ وستيور ١٩٩٢).

وقد أضافت بعض البحوث وزناً لهذه القاعدة موضع الاهتمام، ففي دراسة لكافيرت وتان Calvert & Tan (١٩٩٤) أظهر المشاركون فى لعبة عن الحقيقة العملية اتسمت بالطابع العدوانى اثارة فسيولوجية أعلى (مثل ازدياد معدل ضربات القلب) وأفكاراً عدوانية أكثر مما أظهره الأفراد الملاحظون فقط لهذه اللعبة، وقد فسر الباحثان هذه النتيجة بأنها تؤيد نظرية الإثارة من حيث انفعال أفراد المجموعة المشاركون فى اللعب أكثر من أفراد المجموعة المشاهدين له، أى أفراد المجموعة الضابطة، وهكذا أوضح الباحثان أن التفاعل مع هذه التكنولوجيا يؤدى إلى ربط العواطف والأفكار والسلوك مع الموقف بحيث يصبح المشاركون أكثر اندماجاً فيه وتأثراً به عن الملاحظين له فقط، وهو موقف عنف ملئ بالتسلية.

وقد درس أيضاً شاببيرو وماكدونالد (Shapiro and McDonald ١٩٩٢) بعض الآثار الناتجة عن التعرض للحقيقة العملية على مستعملي لعبة الحاسب الآلى حيث توصلوا إلى الآتى : أولاً : لاحظا أن الناس يكون تأثرهم أكبر عندما لا تكون لديهم خبرات أخرى تساعدهم على تقييم المعلومات. فبالرغم من أنهم يمكنهم التمييز بين الخيال والحقيقة فإنه الحقيقة العملية الممتلئة أمامهم على الكمبيوتر تتميز عن الخيال من حيث إثارتها لخبرات حسية ومشاعر للشخص المستخدم للألعاب، فينغمس فى بيئة لها آثار انفعالية وفسولوجية أكبر. هذا بالإضافة إلى أن الحقيقة العملية هذه تنشط الذاكرة ، حيث تمكنها من إعادة استرجاع الأشياء والأحداث وتصورها بوضوح عبر الزمن. وتصبح الأشياء غير الواقعية وكأنها حقيقية، وهذا أمر سهل بالنسبة للأسوياء، حيث تمكنهم من إدراك الحقيقة العملية والحكم على أحداثها بسهولة، أما بالنسبة لمرضى العقول أو الأشخاص الواقعين تحت الضغط النفسى الشديد فتصبح أحكامهم أكثر صعوبة (شاببيرو وماكدونالد ١٩٩٢).

ويقترح تامبورينى وإياستين وزملاؤهما (Tamborini & Eastin et al ٢٠٠٠) أنه نتيجة لأن تكنولوجيا الواقعية العملية تزيد من التوحد مع الشخصيات العدوانية بتزايد إحساس الشخص بوجوده ذاته ضمن مشاهد العنف التى تظهر فى هذه الألعاب، فإنها تظل تؤثر على الفرد فترة طويلة، وفى إحدى الدراسات تم تقسيم الأفراد المشاركين فيها عشوائياً إلى مجموعات أربع، حيث تعرضت كل منها إلى حالة تختلف عن الأخرى كالآتى: تعرضت مجموعة إلى ممارسة ألعاب الفيديو الخاصة بالعنف، وتعرضت المجموعة الثانية أيضاً إلى ممارسة هذه الألعاب التى كانت محددة بطريقة معيارية، كما شاهدت فقط المجموعة الثالثة الآخرين وهم يؤدون هذه الألعاب، أما المجموعة الرابعة فكان أفرادها يشاهدون آخرين يؤدون ألعاب فيديو ليست خاصة بالعنف، ثم أجابوا بعد ذلك عن استبيان يحاول إيضاح خبراتهم أثناء ممارستهم أو مشاهدتهم لألعاب الفيديو فى هذه الحالات الأربع وذلك لتقدير أفكارهم العدائية. وقد وجد تامبورينى وإياستين وزملاؤهما (٢٠٠٠) أن الخبرة الأكثر تكتسب بواسطة الأفراد الذين هم فى حالة ممارسة اللعب عن الأفراد المشاهدين فقط، كما اتضح أن الأفكار العدائية كانت أكثر

فى الحالات الثلاث المتعلقة بممارسة أو مشاهدة ألعاب العنف عن حالة المشاهدة غير الخاصة بالعنف. ومع ذلك فمن المدهش أن الأفكار العدائية كانت تميل إلى الازدياد فى حالة ملاحظة ألعاب الفيديو الخاصة بالعنف عما هو فى حالة ممارستها، أى أن الزيادة تحدث فى حالة الواقعية العملية. على أن الفروق بين الأفراد فى السمات الشخصية والميول العدوانية يمكن أن تساعد على توقع مدى الأفكار العدائية الناتجة عن ممارسة ألعاب الفيديو (تامبورينى وإياستين وزملاؤهما ٢٠٠٠).

وفى دراسة مشابهة عرض تامبورينى وزملاؤه (٢٠٠١) الأفراد المشاركين فيها إلى الحالات الأربع المذكورة فى الدراسة السابقة، ولم يكتف الباحثون فيها بإجابة الأفراد عن الاستبيان الخاص بإيضاح خبراتهم كحاضرين لمشاهدة ألعاب الفيديو أو ممارستها بل طلب أيضاً منهم الإجابة عن استبيان تقرير ذاتى يوضح ما يشعرون به من تعب فسيولوجى وضجر وأفكار عدائية، ووجد تامبورينى وزملاؤه (٢٠٠١) أن التعب الفسيولوجى أقوى أثراً من ألعاب الفيديو فى ظهور الأفكار العدائية.

وبالرغم من أن تامبورينى وزملاؤه (٢٠٠١) قد وجدوا ارتباطاً بين العنف الموجود فى ألعاب الفيديو وتقبل الأفكار العدائية - والعنوان البدنى أحياناً - فإنه هذا متوقف أيضاً على عوامل ديموجرافية^(١) كما أن خصائص العنف الذى يظهر فى ألعاب الفيديو أو وسائل الإعلام يحددان أيضاً طبيعة الأفكار والاستعدادات العدوانية الناتجة تبعاً لذلك، وقد اتضح فى دراسة هؤلاء الباحثين أن أفلام العنف التليفزيونى هى عامل مهم فى ظهور السلوك العدوانى لدى طلاب المدارس العليا، وأن هناك علاقة قوية بين ممارسة ألعاب الفيديو الخاصة بالعنوان وسمات الشخصية المعبرة عن العدوان لدى طلاب الكليات الجامعية. ويقترح تمبورينى وزملاؤه (٢٠٠١) أن هناك بعض ألعاب فيديو تتميز بخصائص معينة تجعل الأفراد الممارسين لها أقل ميولاً نحو السلوك بعدوانية، إلا أنهم يقترحون أيضاً بأنه كلما تعرض اللاعب لمشاهد عدوان صارخ

(١) أى متعلقة بخصائص السكان (المترجم).

مشابه للواقع فى هذه الألعاب أدى هذا إلى نشوء ما يعرف بالتكوينات العقلية أو قوائم الأداءات العدوانية aggressive scripts التى يمكن أن تنشط فى ظروف إثارة معينة وتدفع الفرد إلى أن يسلك بعدوانية، كما أن الوسط الذى يمارس فيه الفرد ألعاب الفيديو الخاصة بالعنف قد يسهل أحياناً من تعلمه لسلوك العدوان (تامبورينى وزملاؤه ٢٠٠١). وإذا كانت الألعاب أقل إثارة للقوائم أو التكوينات المعرفية العدوانية عند الفرد فإن الفروق بين الجنسين فى هذه الحالة تعد عاملاً مهماً فى تقرير نوع السلوك الذى يمكن أن يترتب عن هذه الألعاب.

وقد حذر شابيرو وماكدونالد Shapiro and MacDonald (١٩٩٢) من الاندماج فى بيئة الواقعية العملية وقتاً طويلاً كما يحدث عند ممارسة ألعاب الفيديو فترات طويلة حيث يعد هذا أثراً مؤزياً وبخاصة لأولئك الذين يجب عليهم مواجهة الواقع بدلاً من الهروب منه. فالناس عن طريق هذه الألعاب يتخيلون أنهم فى الواقع، ولذلك فقد توقع شابيرو وماكدونالد فاعلية هذه الألعاب فى الإعلان عن لعب الأطفال الموجودة فيها.

ملخص

يمضى الأطفال والمراهقون وقتاً جديراً بالاهتمام يستخدمون فيه وسائل الإعلام للتسلية، فهم يشاهدون ما تعرضه أجهزة التلفزيون والفيديو ووسائط الفيديو الرقمية والكابل كما يستمتعون بمدى واسع من مشاهد الفيديو الموسيقية، وهم يقضون وقتاً ملحوظاً فى ممارسة ألعاب الفيديو والحاسب الآلى، وهناك فروق مهمة ترجع إلى الجنس والسن فى استخدامهم لوسائل الإعلام وكذا فى تأثيرها على سلوكهم العدوانى واتجاهاتهم نحو الآخرين وسلوكهم المقبول اجتماعياً. إلا أن مشاهد الفيديو الموسيقية قد تتضمن فيما تعرضه استخدام التبغ والكحول والسلوك الجنسى والعنف كما أنها تميل إلى الاستمرار فى عرض الصور النمطية المميزة لكل جنس عن الآخر.

وقد أثارت البحوث الحديثة تساؤلات مهمة عن الفروق بين مشاهدة التلفزيون وممارسة ألعاب الفيديو من حيث تأثيرهما على السلوك، وأشارت هذه البحوث إلى وجود فروق مهمة بين الجنسين فى تفضيل الألعاب وأسباب الإقدام عليها. وتتضمن هذه الأسباب الرغبة فى التحدى والخيال والتفاعل الاجتماعى والترويج عن النفس والهروب من المشكلات. وقد استفاد الباحثون من نظريات التعلم بالقوة modeling والاستخدامات والإشباع والنظرية المعرفية الارتباطية الجديدة وذلك لتفسير أثر ممارسة ألعاب الفيديو والخبرات الناتجة عن وسائل الإعلام - ومنها التلفزيون - على سلوك الأطفال. هذا وتتفاعل الكثير من المتغيرات الأخرى لإنتاج العلاقات بين استخدام وسائل الإعلام والسلوك المترتب عنه فى عالم الواقع.

أسئلة المناقشة

- ١ - ناقش المسائل الخلقية المتضمنة فى البحوث الخاصة بالآثار الناتجة عن تعرض الأطفال لألعاب الفيديو الخاصة بالعنف.
- ٢ - ما هى التصميمات البحثية أو طرائق البحث العلمى التى يمكن أن توضح التفاعلات الخاصة بالجنس ونوع الاختيارات ومستوى النمو ومحتوى الألعاب؟ ناقش تفاعلات الجنس ونوع الاختيارات ومستوى المهارة المعرفية ومضمون الألعاب فى دورها فيما يتعلق بأثر ألعاب الفيديو على اللاعبين.
- ٣ - كيف يمكن أن يستخدم نموذج الاستخدامات والإشباع لشرح آثار مشاهد الفيديو الموسيقية؟

الفصل الرابع عشر

استراتيجيات التدخل

Intervention Strategies

إن مشاهدة التلفيزيون لا تحتاج إلى جهد كبير من المشاهدين، فبدون مبارحة مقاعدهم المريحة يمكن أن يثاروا ويتسلوا ويتعلموا وغير ذلك. مما لا نهاية له من ضروب المتعة. وهم ليسوا في حاجة إلى الاستجابة أو التفاعل، ولا هم مرغمون على التحليل أو النقد لما يشاهدونه أو تذكرة أو حتى الالتفات إليه بصفة مستمرة، بل وكثيراً ما ينهمكون في أنشطة أخرى أثناء تشغيل الجهاز، ويظل الجهاز يعمل إلى أن يوقف تشغيله أحد، ومن ناحية أخرى يمكن للمشاهدين أن يتفاعلوا مع ما يستقبلونه من معلومات من التلفيزيون يعد أن ينتبهوا إليها، وهم يتذكرون ويحللون وينتقدون ما يشاهدونه منها، وهم بالتأكيد يتفاعلون مع كثير من وسائل الإعلام الجديدة مثل ألعاب الفيديو. هذا وقد فهم عدد من الباحثين الحاجة إلى مساعدة الأطفال كي ينموا في أنفسهم مهارات المشاهدة الناقدة لمساعدتهم على الحصول على أكبر فائدة منها.

وقد تضمنت الحلول الممكنة لمواجهة الآثار السلبية المحتملة لوسائل الإعلام جدالاً عاماً بين المنتجين والمعلمين ورجال السياسة لتطوير إنتاج البرامج وابتداع أساليب تربوية عن وسائل الإعلام تتضمن تكوين مستخدمين أكثر نقداً لها (جروبييل Groebel ٢٠٠١).

تعليم الثقافة الإعلامية

Media Literacy Education

يرى كيوبي وكسيكزنتميهالى Kubey and Csikszentmihalyi (١٩٩٠) أنه من الضروري توعية الأطفال بكيفية استخدامهم للتلفزيون وتزويدهم بأفكار ناقدة عن برامجه حيث سوف يقضون ما يقرب من ١٠٠٠ ساعة في مشاهدته أثناء مرحلة طفولتهم وشبابهم، وقد أشار الباحثان إلى أنه ليس هناك شك من الفوائد التي سوف يجنيها الأطفال من تعليمهم قراءة المقالات أو القصص والأشعار، ومع ذلك سوف يقضون في هذه القراءة وقتاً أقل بكثير مما سوف يقضونه في مشاهدة التلفزيون.

وقد عرف هوبر Hobbs (١٩٩٧) الثقافة الإعلامية بأنها القدرة على استخدام وتحليل وتقييم الرسائل الإعلامية والاتصال من خلالها بأشكالها المتنوعة، ومن المشكلات المهمة في الثقافة الإعلامية تبعاً لرأى هوبز (١٩٩٨) هو تنوع الآراء بين الدارسين والمربين حول هذه الثقافة مما يؤيد فكرة أهمية تنمية التقييم الناقد كمهارة ضرورية للنشء. وقد لاحظ خويز (١٩٩٨) وجود مرحلتين مهمتين في ظهور هذه النظرة الفاحصة، تتمثل الأولى في الحاجة إلى الحصول على معلومات عن تحليل وسائل الإعلام والإنتاج وما تتضمنه من مواقف وأشخاص والحاجة إلى النظريات والبحوث التي تساعد على توقع predicet وكذا تقييم عمليات التعليم والتعلم المركبة عن وسائل الإعلام وذلك فيما يتعلق بالمربين والأطفال والشباب.

أنماط التثقيف الإعلامي

Types of Media Literacy

تهدف معظم برامج التثقيف الإعلامي إلى تعليم الطلاب القواعد التي يسير عليها التلفزيون في بعض برامجه وكيفية التعبير عن هذه القواعد في أشكال مختلفة، وذلك بغرض زيادة فهمهم لطابع هذه البرامج وكيف تكونت. وما يتبع فيها من وسائل خاصة

لتحقيق أهدافها، ومثال هذا الإعلانات وأساليب الإغراءات المتبعة بالكلام والمشاهد لمحاولة دفع الناس نحو شراء سلع معينة، كما تهدف الوسائل التثقيفية التليفزيونية كذلك إلى مساعدة الطلاب على مقارنة المعلومات التي يستقونها من التليفزيون بتلك التي يجدونها في مصادر أخرى، أو القيم المعبرة عن السلوك الذي يشاهدونه من التليفزيون بقيمهم أو بتلك السائدة في مجتمعهم. ومن أهداف البرامج الثقافية أيضاً هو التوعية بدور العنف الإعلامي على العدوان الذي يمكن أن يحدث في مواقف الحياة اليومية وأيضاً أثر هذا العنف الإعلامي على أنواع السلوك الأخرى للأطفال وعلى المشاعر والتحصيل الدراسي ومفهوم الذات، وذلك لمساعدتهم على نبذ ما هو ضار من وسائل الإعلام واختيار ما هو مفيد لهم منها، كما تساعد هذه البرامج أيضاً على فهم كيفية تغطية وسائل الإعلام - ومنها التليفزيون - لأحداث العالم كي يتوصلوا إلى استراتيجيات إيجابية للاستفادة من هذه الوسائل.

واقترح ميروويتز Merowitz (١٩٩٨) أن هناك حاجة لأنواع مختلفة من التثقيف الإعلامي، ومن هذه الأنواع الثقافة الخاصة بمضمون البرامج الإعلامية (المعلومات والرسائل المرسله من وسائل الإعلام) والتي يتلقاها الناس، وهناك أيضاً قواعد التثقيف الإعلامي (اللغات المميزة لكل وسيلة إعلامية)، وتوجد كذلك الثقافة الخاصة بكل وسيلة إعلامية (وتتضمن دراسة الخصائص الثابتة نسبياً لكل وسيلة إعلامية). وثقافة مضمون البرامج الإعلامية هي أكثر أنواع التثقيف الإعلامي شيوعاً وتهدف إلى تحليل مختلف المعلومات أو الرسائل المرسله بوسائل الإعلام بما في ذلك العنف والموضوعات الخاصة بكل شعب أو جنس وبرنامج الأخبار والإعلان ونماذج السلوك المشاهد أو المعروض. وتتضمن قواعد التثقيف الإعلامي دراسة النظام الفريد الخاص بكل وسيلة إعلامية والمميز لها عن وسائل الإعلام الأخرى وأساليب إنتاجها للمعلومات وكيفية تفاعلها مع مضمون الوسيلة الإعلامية، فأسلوب إنتاج الوسائل الاعلامية المطبوعة مثلاً يتضمن حجم الصفحة والفواصل بين الكتابة وكيفية انتهاء الفقرات، ومن أسلوب إنتاج التصوير الإعلامي ما يتعلق بمدى عمق الصور ونطاقها وسرعة اللقطة، ومن خصائص ما يصدر عن الراديو كوسيلة إعلامية مسموعة توجد أيضاً هناك أساليب

مثل: مدى جهازة الصوت ونغمته وصداه وكيفية تضاؤله عند الانتقال من فقرة لأخرى أما فى التلفزيون أو السينما فهى تتضمن مظاهر مثل: كيفية قطع المشاهد أو الانتقال من مشهد لآخر أو اقتراب الكاميرات التلفزيونية أو السينمائية من الشيء أو ابتعادها عنه بسرعة، بحيث تبدو الصورة وكأنها تزداد قريباً من المشاهد أو تزداد بُعداً عنه وطول اللقطات، وكل هذه المظاهر تتفاعل مع مضمون المشاهد. فاللقطات المأخوذة عن قرب مثلاً يمكن أن تشجع على اتصال أكثر بالشخص أو تقترح معانى أخرى عن المسافات بين الأشخاص.

والنوع الثالث من التثقيف الإعلامى عبارة عن التثقيف الخاص بالوسيلة الإعلامية، وهو أقلها حظاً من الدراسة، وهو يتضمن دراسة الوسيلة الإعلامية كموقف أو بيئة تؤثر على الاتصال بطريقة ثابتة خاصة بها بصرف النظر عن مضمون ما تعرضه أو المتغيرات أو الأساليب التى يظهر بها إنتاجها، وتختلف التفاعلات عن بعضها البعض اعتماداً على أسلوب الاتصال، فأسلوب الاتصال بالبريد الإلكتروني مثلاً يختلف عن الاتصال بالهاتف العادى أو الاتصال وجهاً لوجه (ميروويتز Meyrowitz ١٩٩٨).

برامج التثقيف الإعلامى Media Literacy Programs :

صممت معظم برامج التثقيف الإعلامى بحيث تستخدم داخل الفصل الدراسى كجزء مكمل للمنهج التعليمى، وقد أشار كيوبى وكسيكزنتميهالى Kubey & Ksikszenmihalyi (١٩٩٠) إلى أن الأطفال يمكن أن يتعلموا أن يشاهدوا التلفزيون بطريقة ناقدة وذلك من خلال القنوات التعليمية وغير التعليمية، وفى المدرسة مثلاً يمكن للتلاميذ أن يتعلموا كثيراً عن التلفزيون كالأشياء المتبعة فى الإعلانات لإغراء المشاهدين على الشراء، والجوانب المتعلقة بنمو الشخصية فى هذا الصدد، والإعلان والاقتصاد. وإمام الآباء بهذه الجوانب يمكنهم من مساعدة أطفالهم على مشاهدة التلفزيون بطريقة ناقدة وبدون توتر، وتعلم الأساليب المختلفة للإدراك الصحيح للتلفزيون وتقييمه (كيوبى وكسيكزنتميهالى ١٩٩٠).

وهناك الكثير من الأمثلة للبرامج الخاصة المسلية والمبدعة التي تم تطويرها من خلال العمل مع الأطفال في هذه الموضوعات، وبعضها موضح في الأجزاء التالية.

ومن هذه البرامج برنامج النيوزويك الممتاز NEWSWEEK Extra الذي يتضمن أنشطة في الفصل الدراسي لمساعدة الطلاب على اكتشاف مهارات التفكير الإعلامي بأنفسهم (هوبز Hobbs ٢٠٠٣)، ويهدف هذا البرنامج إلى تقوية مهارات القراءة بموضوعات وأنشطة مثيرة وتنمية روح الفريق والتعاون في حل المشكلات من خلال العمل في مجموعات صغيرة، وتحسين مهارات تحليل البيانات وتفسيرها فيما يتعلق باستخدام وسائل الإعلام خارج الفصل الدراسي، فقد تضمن أحد الأنشطة مثلاً أن يقرأ الطلاب تقرير مؤسسة أسرة كايزر عن الأطفال ووسائل الإعلام الخاص بالأكفية الجديدة New Millennium (رايدوت وزملاؤه Rideout et al ١٩٩٩)، يناقشون أسئلة معينة خاصة بها. وتضمن برنامج آخر عرض بعض الإحصائيات من التقرير وتفسير البيانات.

ودرس أوستن وچونسون Austin and Johnson (١٩٩٧) أثر تدريب أطفال الصف الثالث من مرحلة التعليم العام على التوعية ضد إعلانات الكحول كجزء من برامج التفكير الإعلامي، وقد اختبر الباحثان إدراكات الأطفال لإعلانات الكحول، وتوقعاتهم عن السلوك الناتج عن هذه الإعلانات، وكانت الدراسة تجريبية لاختبار مدى فاعلية التدريب على التفكير الإعلامي بالمدرسة، حيث اتضح أن له أثراً فورية وأخرى تظهر فيما بعد، وقد تضمنت آثاره الفورية فهماً أفضل للقصد الإغرائى من الإعلانات عن الكحول، كما أدرك التلاميذ أن المعلومات في هذه الإعلانات غير واقعية، وأن المشروبات الكحولية ليست لها أثراً إيجابية كما تدعى الإعلانات، لذلك لا يصح الإقدام عليها، وكان التدريب أكثر تأثيراً على البنات من الأولاد، كما ظهرت فاعلية هذا التدريب أيضاً فيما يتعلق بشراب الكحول على وجه الخصوص.

واستخدم جادو وسبراكين وواتكنز Gadow, Sprafkin and Watkins (١٩٨٧) منهج مهارات المشاهدة الناقدة الذي تم تطويره للأطفال غير العاديين، ومنهجاً آخر

لتقوية المهارات الاجتماعية خلال الوعى الإعلامى مع تلاميذ الفصول الابتدائية ورياض الأطفال وتلاميذ الصف الثانى من مرحلة التعليم العام الأساسى. ولم تؤد الزيادة فى المعلومات عن التلفزيون إلى تغيير اتجاهات أطفال رياض الأطفال أو اعتقاداتهم عن واقعية الشخصيات التلفزيونية التى كانت تظهر أمامهم على شاشة التلفزيون، فكانوا يعتقدون مثلاً أن العدوان فى الأفلام التلفزيونية هو حقيقى، وأنه يحدث كثيراً فى الحياة الواقعية وأن ضحاياه الذين يشاهدونهم على الشاشة يتعرضون للذى الفعلى، أما طلاب الصف الثانى فقد أمكن لهم تمييز وفهم هذه المشاهد الخيالية فى الأفلام التلفزيونية حتى بدون تعليمات، واستطاعوا تفسير المواقف العدوانية بطريقة أكثر دقة.

كما تم إجراء مشروع آخر هو مشروع التثقيف التلفزيونى الذى صمم لبحث المهارات المتضمنة فى «قراءة» التلفزيون أو فهم برامجه المختلفة والتمييز بينها وبخاصة بين الأخبار والدراما، ووجد كيلي وچيونترو وبكل Kelley, Gunter and Buckle (١٩٨٧) أن التدريب فى الفصل الدراسى على برامج التلفزيون وأساليب إنتاجها قد أدى إلى تحسن ظاهر فى المشاهدة الناقدة.

ويقول براون Brown (٢٠٠١) أن التدريب قد تحول من تنمية للمناهج والخطط الخاصة بتدريب التلاميذ على المشاهدة الناقدة إلى تدريب للمعلمين أنفسهم عن هذه المشاهدة كأفضل طريقة لتقديم برامج التثقيف الإعلامى إلى المدارس، وغلاوة على ذلك يجب ألا يشمل تدريب المعلمين تعليمهم كيفية استخدام موضوعات سبق أعدادها كي يدرّبوا التلاميذ عليها فى فصولهم بل عليهم تكوين موضوعات من ابتكارهم خاصة بما تقدمه وسائل الإعلام وتحليل مضمونها.

وإزداد الاهتمام أيضاً بالحاجة إلى تقديم هذه المناهج إلى برامج التدريب الخاصة بأطباء الأطفال كى تتضمن عادات المشاهدة واستخدام الأطفال والمراهقين لوسائل الإعلام (جروبر وجرور Gruber & Grube ٢٠٠٠ ورتش وبارون Rich & Baron ٢٠٠١ وستراسبورجر ودونر ستين Strasburger & Donnerstein ١٩٩٩)، وقد حث بيريسين Beresin (١٩٩٩) أيضاً الأطباء النفسيين على مناقشة هذه المسائل مع الآباء وطلاب الطب والجمهور والعاملين فى مجال التعليم والصحة.

وحتى المشاهد التلفزيونية يمكن استخدامها لزيادة وعى الأطفال بوسائل الإعلام، فبرنامج ستريت سنتس Street Cents مثلاً، هو برنامج خاصة باتحاد الإذاعة الكندي يستطيع فيه المشاهدين اختبار الإعلانات وانتقادها (ساندرس Saunders ١٩٩٦)، وهناك نشرة ذاتية إلكترونية خاصة بالمراهقين يمكنهم الاتصال بها للتعرف على ما فيها من مقالات خاصة بهم.

كما أن هناك برامج جديدة تم ابتكارها وأدخلت حديثاً إلى شبكات الإنترنت منها على سبيل المثال ما تم بثه في كندا بواسطة شبكة الوعي الإعلامى عن إرشادات البنت (٢٠٠٢) لمساعدة البنات الكنديات اللاتي تتراوح أعمارهن من ٥ إلى ١٧ عاماً على الشعور بالمسؤولية والاستخدام الآمن للإنترنت.

وقد توصلت شبكة الوعي الإعلامى Media Awareness Network (٢٠٠٢) إلى عمل قوائم فحص للأباء على أطفالهم الذين أعمارهم من ٩ إلى ١٢ سنة وأبنائهم المراهقين من سن ١٣ إلى ١٧ سنة لتقدير مدى وعيهم بكيفية استخدام الإنترنت بفاعلية وأمان. وتتضمن هذه القوائم أسئلة خاصة بطريقة استخدام الإنترنت وغرف الاتصال، كما تحدد المعلومات الشخصية التي لا يصح الكشف عنها وكيفية التحقق من المعلومات المستقبلية على شبكة الإنترنت وأسلوب توزيع الرسائل. وتعد مجلة التثقيف الإعلامى Media literacy Review (فيرينجتون Ferrington ٢٠٠٢) أحد المجالات المنشورة لهذا الغرض، وهى تتضمن مصادر للمعلومات تربط بين مواقع التعليم الإعلامى حول العالم.

ويجب أن تتضمن أيضاً مهارات المشاهدة الناقدة مهارات على أبعد مما هو معرّف فقط، ووعياً لا ينصب على تعليم الأطفال محتوى التلفزيون فقط وإنما أيضاً إيضاح دوره كشئ يحل محل أنشطة أخرى لها مزايا مفيدة للطفل (وليامز ١٩٨٦). وكذا تبصيرهم بالفروق والفوائد بين استقاء المعلومات من التلفزيون أو أخذها من مدى واسع من المصادر الأخرى بما فيها المطبوعة، حيث يجب أن يكون هذا جزءاً من مهارات المشاهدة الناقدة تبعاً لرأى ويليامز (١٩٨٦) ويكون ما يشاهدونه منه محل مراجعة.

وقد حثت لجنة التعليم العام الخاصة بالأكاديمية الأمريكية لطب الأطفال على المزيد من التثقيف الإعلامى وأن يكون المنتجون أكثر شعوراً بالمسئولية حيال مشاهد العنف التى تعرض فى وسائل الإعلام، وعليهم التفكير فى كيفية استخدام الآباء والأطفال لوسائل الإعلام وفى أفضل الحلول الممكنة للضرر الذى يمكن أن ينتج عن التعرض للعنف من هذه الوسائل.

ويمكن أن تعمل معلومات للتوعية إذا ما أضيفت إلى مضمون برامج تليفزيونية معينة ضد الآثار غير المرغوب فيها من التليفزيون، وقد أظهرت البحوث أنه إذا ما تعلم الأطفال كيفية إعداد البرامج التى يمكن أن تسبب هذه الآثار والقيم المستترة ورائها فقد يخفف هذا من الآثار السلبية التى تنتج عنها (براون وزملاؤه Brown et al ٢٠٠٢). وقد لاحظ براون وزملاؤه (٢٠٠٢) أن كندا وأستراليا كانتا ضمن البلدان الأخرى فى العالم التى لديها مناهج تثقيف تليفزيونى مكثفة فى المدارس، وأصبحت هذه المناهج أهدافاً تعليمية فى بعض الولايات. ومع هذا فالولايات المتحدة فقط وقليل من الدول الأوروبية هى التى تقتقر إلى برامج مدرسية شاملة للتثقيف الإعلامى (ستراسبورجر وديونرستين Strasburger & Donnerstein ١٩٩٩).

أنظمة التقييم Ratings Systems

يمكن أن تساعد أنظمة تقييم العنف الآباء على تحديد مقدار العنف الموجود فى بعض برامج التليفزيون دون الحاجة إلى مشاهدتها، ويجب أن تعمم هذه الأنظمة ليس فقط كى يستخدمها الآباء بل أيضاً العاملين فى نظام الكابل وكذلك موزعوا الفيديو كاسيت فى أفلامهم التى يذيعونها أو يؤجرونها (دونرستين وزملاؤه Donnerstein et al ١٩٩٤ وكيونكيل وزملاؤه Kunkel et al ٢٠٠٠).

ويتضمن التقييمات الآتية (كيونكيل وزملاؤه ٢٠٠٢) نيويورك تايمز (١٩٩٧):

١ - TV-٧ لكل الأطفال، ويعنى هذا الرمز أن البرنامج مناسب لكل الأطفال، إلا أنه مصمم خصيصاً لأطفال ما قبل المدرسة، وهم الأطفال من سن ٢ إلى ٦ سنوات. حيث ليس من المتوقع أن يسبب لهم البرنامج أى إزعاج أو خوف.

٢ - ٧٧- TV البرنامج موجه للأطفال الأكبر، من سن ٧ سنوات فأكبر، وهو أفضل بالنسبة للأطفال الذين يمكنهم التمييز بين ما هو خيالي وواقعي، وقد يتضمن عنفاً مزيلاً أو بدنياً، ويمكن أن يخيف الأطفال الأصغر من هذه السن.

٣ - G - TV البرنامج لكل الحاضرين General Audience ، مناسب لكل الأعمار، فالبرنامج ليس مصمماً خصيصاً للأطفال الأصغر ولكنه مناسب لهم، فليس فيه مثلاً إلا قليل من العنف وربما لا عنف فيه على الإطلاق، ولا لهجة شديدة أو حوار أو مواقف جنسية.

٤ - PG - TV مرشد الآباء Parental Guidance ، يمكن أن يحتوى على مشاهد غير مناسبة للأطفال الصغار، وربما يرغب الآباء فى الحضور عندما يشاهدها هؤلاء الأطفال، وقد تحتوى على لهجة غير مناسبة لهم وعنف محدود.

٥ - 14- TV يُحذر فيها الآباء بشدة، لأن المشاهد المتضمنة فى البرنامج يمكن أن تكون غير مناسبة للأطفال الأقل من ١٤ سنة، وينبغى أن يراقبها الآباء بعناية، كما يجب ألا يشاهدها الأطفال الأصغر سناً، لأن البرنامج قد يتضمن موضوعات للكبار فقط ربما تكون جنسية مثلاً أو ذات محتوى عنيف أو لهجة غير مناسبة للصغار.

٦ - M - TV البرنامج للكبار فقط، فهو مصمم لهم وغير مناسب لأقل من ١٧ سنة، حيث يمكن أن يحتوى على عنف حقيقى أو جنس صريح أو موضوعات خاصة بالكبار أو انتهاك للحرمة (إدارة وهيئة النيويورك تايمز ١٩٩٧).

وبالرغم من أن التقييمات العامة للمشاهدين تعكس مضمون البرنامج بطريقة معقولة فإنه هناك أوصافاً مضافة لتكملة التقييمات الخاصة بالسن، ومن هذه التقييمات: حرف V للعنف Violence ، وحرف S للجنس Sex وحرف D للحوار Dialogue وحرف L اللغة الراشدين adult Language وحرفاً FV ويقصد بهما العنف الخيالى Fan-tasy Violence ، ومع هذا فقد لا تستخدم فى الكثير من البرامج المتضمنة عليها (كيونكيل وزملاؤه Kunkel et al ٢٠٠٢)، فهناك حوالى ٨٠٪ من مشاهد العنف لا توجد بها تقييم حرف V بالرغم من وجود ما يقرب من خمسة مشاهد عنف شديدة فى كل

برنامج (كيونكيل ١٩٩٩)، مما يجعل من الصعب على الأبوين الإشراف والتحكم في تعرض أطفالهم لمشاهدة العنف.

ويلاحظ أن هذا التصنيف مثير للجدل حيث اقترح البعض أنه يتجاهل مغزى مضمون البرامج إلى حد ما، وأن وضع تقدير أو تقييم موضوعي لهذا المضمون هو عملية تكاد تكون مستحيلة مما يعوق من محاولة إجراء مثل هذا التقييم (كنج King ١٩٩٥).

وتكمن المشكلة في رأى دونر ستين وزملاؤه Donnerstein (١٩٩٤) فيما يتعلق بنظام التقييم الحالي أن مضمون البرامج مقيم حالياً تبعاً لما هو معروف تقليدياً بأنه سئ دون أخذ آثاره الضارة على الأطفال في الاعتبار، كما أن العنف يجب تقديره مستقلاً عن الموضوعات الأخرى كانتهاك الحرمات والجنس. وقد أشار دونر ستين وزملاؤه إلى أن النظام التقييمي يعطى الجنس الصريح تقييماً أكثر دقة من العنف، فقد لا تظهر بعض لقطات الجنس القصيرة بينما لازالت كثير من مشاهد العنف الدموية تظهر في النظام التقييمي الخاص بإرشاد الآباء PG، علاوة على هذا فإن هذا النظام يهتم بما يبدو واضحاً في المضمون دون أخذ المغزى كثيراً في الاعتبار دونر ستين وزملاؤه (١٩٩٤).

والعاب الفيديو التي تمارس على الحاسبات الآلية الشخصية^(١) PCs وألعاب الإنترنت يتم تقييمهما بواسطة لوحة تقدير الحاسب الآلى للتسلية^(٢) (ESRB). وتركز تقييماتها على السن وتتضمن أوصافاً للعنف وإسالة الدماء والتعري والجنس وتناول المخدرات والخمور والتدخين ولغة الكبار غير المناسبة للأطفال والكلام المعبر عن الكراهية والمقامرة (مؤسسة أسرة كايزر ٢٠٠٢ والمؤسسة القومية للإعلام والأسرة ٢٠٠٢)، وهي تتضمن الآتى :

(١) Personal Computers .

(٢) Entertainment Software Rating Board .

١ - EC الطفولة المبكرة (Early Childhood) ، وهى خاصة بسن ٢ سنوات فأكثر دون تحديد موضوعات غير مناسبة فى المضمون.

٢ - E لكل شخص (Everyone) ، ويقصد بها سن ٦ سنوات فأكثر، ويمكن أن تتضمن الحد الأدنى من العنف والكوميديا المتسمة بالخشونة المفرطة واللغة غير المهذبة.

٣ - T للمراهقين (Teens) ، وهى لسن ١٣ فأكثر، وتتضمن بعض التعبيرات اللغوية المستخدمة للكبار، والعنف وموضوعات الجنس المعتدلة.

٤ - M للناضجين (Mature) لسن ١٧ فأكثر، وتتضمن مواقف عنف أكثر حدة ولغة ومشاهد جنسية.

٥ - A للراشدين فقط: ويمكن أن تحتوى على مشاهد عنف صارخ ومناظر جنسية غير لائقة، ولا يصح بيعها أو تأجيرها لمن هم أقل من ١٨ سنة.

وهناك نوع من الألعاب له رمز معين عبارة عن ضوء خاص به يعرف باسم إشارات المرور الضوئية "traffic light" لتحذير الآباء من العنف والجنس واللغة غير المناسبة للأطفال، ولكل ضوء معنى خاص به، فاللون الأخضر يعنى أن اللعبة مناسبة لجميع الأعمار، واللون الأصفر يفيد بأن العنف الموجود باللعبة معتدل أو غير شديد، وهو - إما مشابه لما يحدث فى الحياة الواقعية - أو على شكل رسوم متحركة، ويعنى اللون الأحمر عنفاً شديداً يتسم بإسالة الدماء أو الإصابات الخطيرة أو الموت (مؤسسة أسرة كايزر ٢٠٠٢).

وقدم الدليل العام لمنظمة «الأطفال الآن» "Children Now" (٢٠٠١) مقارنة بين أكثر الألعاب مبيعاً مثل: نينتندو^(١) Nintendo وجيم بوى Game Boy وبلای ستیشن Play Station ودريم كاست Dreamcast والألعاب الشخصية للحاسب الآلى،

(١) وتتضمن ألعاب مثل: حرب الكوماندوز لتحرير القوات لكان ما (المترجم).

وكانت الألعاب قد قورنت على أساس مقدار ونوع العنف الموجود بها، ومدى تنوع الجنس والعرق للأشخاص الذين يظهرون فيها ونوع ملابسهم وتكوينهم الجسمي العام، وكان ترتيب ألعاب الحاسب الآلى بصفة عامة أعلى من المتوسط، أى فى القائمة ٧ من ١٠ قوائم.

ومع هذا فقد اتضح أن الآباء لا يوافقون غالباً على تقييمات الألعاب، كما أن بعض الألعاب لا تحتوى على الموصفات المناسبة، فالتقديرات التى تمت فى صناعة هذه الألعاب لا تتطابق مع تلك الموجودة فى ألعاب الأطفال أو الراشدين (أندرسون وبوشمان Anderson & Bushman ٢٠٠١).

المساعدات التكنولوجية

Technological Aids

وهناك سلاح آخر ثار حوله الجدل فى الحرب ضد مشاهدة الأطفال للعنف أو الجنس الصريح هو رقيقة حرف فى V-chip ، وهى مصممة للتعامل مع العنف التليفزيونى دون أن تحد من الحرية الإبداعية للأطفال. ورقيقة حرف «فى» هى عبارة عن وسيلة إلكترونية تحدد البرامج التى تتجاوز حداً معيناً قد تم اختياره من العنف أو اللغة غير المرغوب فيها أو الجنس الصريح ثم تحذفها^(١)، وعلى هذا تمكن الآباء من حذف المشاهد التى يرغبون فى ألا يشاهدها أطفالهم.

وقد أكد جروبر وجروب Gruber and Grobe (٢٠٠٠) وآخرون أهمية الإشراف الأبوى والتوجيه على كيفية استخدام الأبناء المراهقين لوسائل الإعلام. وقد أوصى الباحثان بمشاركة الآباء فى المشاهدة معهم، ولكن إذا ما تعذر ذلك، عليهم استخدام رقائق حرف فى V-chip ، وحجب برامج الحاسب الآلى عنهم للإقلال من دخولهم إلى الموضوعات غير المناسبة ومساعدة المراهقين منهم على مهارات المشاهدة الناقدة.

(١) يتم هذا الحذف دون مشاهدة البرامج بالفعل (المترجم).

والأوصاف التالية للعنف موجودة في تعليمات استخدام رقائق حرف «فى» V-chip التى أنتجت حديثاً (كيونكيل Kunkel ماينارد فارينولا Maynard-Farinola فارار Farrar تونيرستين زوارن Donnerstein & Zwarun ٢٠٠٢)، وهى تختلف اختلافاً طفيفاً عن التقديرات التى تم وصفها فيما سبق، بالرغم من أنها تقريبية بصفة عامة وهى : TV-G لا عنف و TV-PG عنف معتدل، و TV-14 عنف شديد.

ويتضمن المجال الثانى لنظام رقائق حرف فى V-chip السلوك الجنسى: والأوصاف التالية موجودة فى الخصائص الأساسية لإنتاجها صناعياً، وهى TV-G وتعنى قليلاً من المواقف المعبرة عن الجنس أو لا مواقف جنسية على الإطلاق، و TV-PC ويقصد بها بعض المواقف الجنسية، وهناك الرمز TV-14 وتتضمن مواقف جنسية مكثفة، ويعنى الرمز TV-MA مواقف جنسية صريحة، ويوجد كذلك قسم خاص بالحوار الجنسى ولغة الراشدين أيضاً (كيونكيل وزملاؤه Kunkel et al ٢٠٠٢).

وفى دراسة مكثفة لكيونكيل وزملاؤه (٢٠٠٢) أخذت عينة كبيرة من القنوات التى تشاهد كثيراً بما فى ذلك القنوات الموجودة فى شبكة الإذاعة العامة والكابل وكذا القنوات المستقلة. واختبرت فيها البرامج المصورة للعنف والسلوك الجنسى واللغة (المناسبة للسن) ولغة الراشدين. وقد وجد كيونكيل وزملاؤه (٢٠٠٢) أن التقديرات المبنية على السن كانت معقولة إلى حد ما فى تحديد البرامج المناسبة لكل سن ولكنها رغم ذلك لم تخل من الملاحظات الممنوعة كالعنف والجنس واللغة غير المرغوب فيها للأطفال، كما اتضح أيضاً أن برامج الأطفال تحتوى على قدر كبير من العنف وبخاصة الخيالى لم يتم التعرف عليه بواسطة الأجهزة الخاصة بذلك. ويرى كيونكيل وزملاؤه (٢٠٠٢) أن هناك حدوداً ملحوظة لإمكانيات رقائق حرف فى V-chip فى الكشف بفاعلية عما هو غير مناسب للأطفال.

وقد ظهرت مخاوف تفيد بأن استخدام الرقائق فى V-chip يعنى أن المسؤولين عن الإرسال يمكنهم زيادة مستويات العنف والمشاهد الجنسية الخليعة طالما أن هذه الوثائق سوف تحد من رؤية الأطفال لهما، وعندما لا توجد الرقائق فى هذه الحالة فسوف يتعرض الأطفال لمشاهد أكثر من العنف والخلاعة. وهنا تقع مسئولية أكبر على الآباء كي يحدوا من هذه المشاهد باستخدام رقائق حرف فى V-chip .

وبالرغم من الحاجة الواضحة إلى تدخل الأبوين، فقد كشف تقرير لمؤسسة أسرة كايزر (٢٠٠١) على أن هناك أقل من ١٠٪ من الآباء يستخدمون بالفعل رقائق حرف V-chip لحجز برامج معينة عن أطفالهم، بينما هناك أكثر من نصف المشاهدين الآباء يستخدمون التقييمات لتقرير ما الذى يمكن أو لا يمكن لأطفالهم مشاهدته. كما أن هناك آباء لا يعرفون أن هذه الرقائق موجودة بأجهزتهم التليفزيونية بالرغم من وجودها فيها، وهناك من الآباء من يعرفون أماكنها ومع هذا لا يستخدمونها (مؤسسة أسرة كايزر، ٢٠٠١). وغالباً ما يكون الآباء الذين يستخدمونها هم أولئك الآباء الذين يراقبون أو يمنعون أبنائهم من مشاهدة برامج العنف.

ومثل هذه التكنولوجيا وغيرها - كالإغلاق الإلكتروني على جهاز التليفزيون لإيقافه عن العمل فى فترات محددة من الزمن - يمكن أن يساعد الآباء فى إشرافهم على أطفالهم، إلا أن هذه التكنولوجيا سوف لا تشمل الأسر الفقيرة ما لم يتم توفيرها بحيث تصبح فى متناول الجميع، كما سبق تيسيرها لـ ٢٤ مليون فرد يعانون من عجز فى السمع (سنترول Centerwall ١٩٩٥).

استراتيجيات الآباء والتعليم

حث كثير من الباحثين وأطباء الأطفال والمتخصصين فى الإعلام وتنشئة الأطفال الآباء على الإشراف على استخدام أطفالهم للحاسب الآلى ومشاهدة التليفزيون وممارسة ألعاب الحاسب الآلى وذلك باستخدام أساليب التقييم والمعلومات الخاصة بذلك. وعلى الآباء البحث عن الألعاب التى تتطلب استراتيجيات لحل المشكلات لأطفالهم وليس مجرد اللجوء للعنف، كذلك تحديد الوقت الذى يقضيه الأطفال أمام أجهزة وسائل الإعلام لتشجيعهم على الإقدام على الأنشطة الأخرى المفيدة لهم والآباء فى حاجة إلى معرفة أى من المشاهد التليفزيونية يقدم عليها أبنائهم ونوع المعلومات التى يستقبلونها منها وذلك للتأكد من أنهم يفهمونها وأنها مناسبة لسنهم، ويجب عليهم أيضاً مناقشة ما تعرضه وسائل الإعلام مع أطفالهم فى ضوء ما يروونه صالِحاً لهم من قيم أو معايير، وأن يلموا كذلك بألعاب الفيديو التى يمارسها أطفالهم ومستوى ما تتضمنه من عنف.

هذا ويجب حماية الأطفال الصغار من مشاهد الجنس الصارخ والعنف الشديد التي يمكن أن تخيفهم أو تسبب لهم اضطراباً، وتنطبق مثل هذه النصائح أيضاً على مشاهد الفيديو الموسيقية.

ويلزم على الآباء الإشراف على أطفالهم أثناء اتصالهم بواسطة الإنترنت وتحذيرهم من الأشخاص الذين يتحدثون إليهم من خلاله؛ لأنهم غرباء وقد يختلفون عما كانوا يتظاهرون به أثناء الاتصال بهم وعلى الآباء أن يُعلموا أطفالهم أيضاً ألا يعطو لهؤلاء الغرباء معلومات شخصية عنهم أو يقابلونهم فى الواقع (المؤسسة القومية للإعلام والأسرة، ٢٠٠٢).

ويجب على الآباء أن يحاولوا بصفة عامة تحديد الوقت الذى يقضيه أطفالهم سواء أمام التلفزيون أو فى ألعاب الفيديو أو الموسيقى أو الإنترنت وذلك من أجل تشجيعهم على الإقدام على الأنشطة الأخرى المفيدة لهم. ومعظم المتخصصين فى هذا الشأن لا يشجعون على وجود التلفزيونات والحاسبات الآلية وألعاب الفيديو فى غرف نوم الأطفال ، حيث يصبح الإشراف الأبوى عليهم صعباً بالإضافة إلى أن هذا يؤدي إلى شعور الأطفال بالعزلة والوحدة. وأخيراً يجب على الآباء أنفسهم توخى الجوانب الصحيحة فى استخدامهم لوسائل الإعلام كى يكونوا قدوة لأطفالهم، وتتضمن هذه الوسائل انتقاء البرامج المعقولة كتلك التى لا تتضمن العنف والجنس، كذلك ألا تطول فترات مشاهداتهم للتلفزيون أكثر من اللازم، كما عليهم الاندماج فى الأنشطة الأخرى المفيدة كالقراءة.

وقد قارن وارن و بليوما Warren and Bluma (٢٠٠٢) بين توسط الآباء فى استخدام أطفالهم للإنترنت وتوسطهم فى مشاهدة أطفالهم للتلفزيون. ووجدا أن الآباء يطبقون أسلوبهم فى الإشراف على أبنائهم أثناء مشاهدة التلفزيون أيضاً عليهم أثناء استخدامهم للإنترنت وتصفحهم لشبكته، وكانت اهتماماتهم متشابهة فيما يتعلق بوجود الجنس والعنف فى كل من التلفزيون والإنترنت (وارن و بليوما ٢٠٠٢)، ويقترح مكجن McGinn (٢٠٠٢) أن بعض الآباء يستخدمون التلفزيون ونوعية البرامج التى استخدمتها بها الأجيال السابقة كجزء ضرورى للنمو الصحى لأطفالهم.

ويتضمن كتيب «التحالف للأطفال والتلفزيون» Alliance for Children and Television الخاص بالتحقيق الإعلامى (شبكة الوعي الإعلامى Media Awareness Network ، ١٩٩٥) كثيراً من المعلومات والأنشطة لمساعدة الآباء على فهم أفضل للتلفزيون وأثاره على أطفالهم، كما يهدف إلى تثقيف الآباء أكثر فيما يتعلق بوسائل الإعلام. ويخبرهم عن المراحل المختلفة لنمو الطفل، ومضمون البرامج المناسبة لأطفالهم، ويبيصرهم كذلك بالمخاوف الشائعة فى كل مرحلة عمرية وكيفية تعامل الأطفال بنجاح مع التكنولوجيات الجديدة (شبكة الوعي الإعلامى، ١٩٩٥).

مبادرات أخرى

وبالإضافة إلى برامج التثقيف الإعلامى التى تستهدف الأطفال وما يتعلق بتوجيههم بما تتضمنه من تقييم ومساعدات تكنولوجية مقدمة للآباء أظهرت مبادرات أخرى طرائق إبداعية لاستخدام التلفزيون والكابل والتكنولوجيات الجديدة لمنع الآثار السلبية الممكنة الناتجة عن استخدام وسائل الإعلام، وزيادة الإسهامات الإيجابية التى يمكن أن تؤديها هذه الوسائل لنمو الأطفال والمراهقين.

المصادر التعليمية :

ويمكننا أن نجد خلاصات وافية لتوصيات ما يقرب من ٢٣ هيئة خاصة بالدفاع عن الأطفال فى الولايات المتحدة قامت منظمة «تروتا» Trotta (٢٠٠١) بتجميعها وأوضحت فلسفاتها وأهدافها الرئيسية واستراتيجياتها فى وقاية الأطفال من الجوانب السلبية التى قد يتعرضون لها من وسائل الإعلام. وقد تم التوصل إلى هذه المعلومات من الموضوعات الخاصة بهذه الهيئات سواء كانت منشورة أو من على صفحاتها فى شبكة الإنترنت. هذا ويوجد أيضاً لدى المؤسسة القومية للإعلام والأسرة قائمة مكثفة للمصادر المتيسرة فى مواقعها على شبكة الإنترنت.

وقد قدم دير Dirr (٢٠٠١) أيضاً ملخصاً مفيداً للمصادر التعليمية الخاصة بالتلفزيون فيما يتعلق بالأطفال فى مرحلة الطفولة المبكرة وأثناء مراحل الدراسة

فى الصفوف الأولى والمتوسطة والأخيرة ومرحلة المراهقة وطلاب المدارس العالية والراشدين. ولاحظ در أن الحواجز الرئيسية لاستخدام برامج الكابل والإنترنت بواسطة المعلمين هو نقص الوقت وعدم كفاية المعلومات والقيود المالية.

ورداً على أحداث إطلاق الرصاص التى تمت فى بعض مدارس الولايات المتحدة أعدت الجمعية الأمريكية لعلم النفس (باريت Barrett ١٩٩٩) موضوعات للنشء لمساعدتهم على إمكانية تمييز العنف الموجود فى أنفسهم وفى الآخرين وما يسبقه من إشارات تحذير، وقد كشفت بحوث الجمعية الأمريكية لعلم النفس التى أجريت على التليفزيون أن العنف يشكل قمة اهتمام المشاهدين، وقد أشارت نتائج أخرى مهمة إلى أن ٤٠٪ من النشء قالوا بأنهم كانوا يهتمون بأى زميل يتبين لهم أن لديه استعداد للعنف، وقال ٧١٪ منهم أنهم يريدون تعلم المظاهر المشيرة إلى احتمال قيام شخص ما بالعنف (باريت ١٩٩٩).

وقد تعاونت الجمعية الأمريكية لعلم النفس مع هيئة الإعلام التليفزيونى بقصد تعريف النشء بعلامات التحذير من العنف وكيفية طلب المساعدة إذا ما شاهدوا هذه العلامات فى أنفسهم أو فى الآخرين. وكانت هذه المبادرة المشتركة جزءاً من حملة إعلامية شعارها «كافح من أجل حقوقك» وخذ موقفاً ضد العنف». وكانت تؤيد هذه الحملة هيئتى التعليم والعدالة بالولايات المتحدة والهيئات الفيدرالية الأخرى والمنظمات (باريت ١٩٩٩). وقال رئيس هيئة التليفزيون چيودى ماكجراث أن الهدف من مبادرة «كافح من أجل حقوقك» هو تهيئة مشاهدى التليفزيون للتوصل إلى أساليب لمكافحة العنف فى مجتمعاتهم (باريت ١٩٩٩). وكان هناك توجيهاً عاماً خلال هذه الحملة الإعلامية يحمل اسم «علامات تحذير Warning Signs يتضمن معلومات عن ظاهرة الغضب والعلامات التى تسبق ظهور العنف، وكان الطلب كبيراً جداً على هذا التوجيه حيث أعدت منه ١٠٠٠٠٠ نسخة إضافية وزعت خلال أسبوعين منذ بداية المشروع، علاوة على ذلك كانت هناك أطقم من الأفراد المتخصصين لمساعدة أعضاء الجمعية الأمريكية لعلم النفس على تنظيم الأنشطة فى مجتمعاتهم تتضمن معلومات عن كيفية العمل مع محطات الكابل المحلية (باريت ١٩٩٩، الاتصالات الشخصية).

وحيث إن التلفزيون اليوم أصبح معلماً فعالاً وعماماً للأطفال وصغار الشباب (سلابي وبارهام وايرون وويلكس Slaby, Barham, Eron & Wilcox ١٩٩٤) - حيث يقدم الكثير من البرامج التعليمية والإرشادات التربوية لهم - فقد اقترح هؤلاء الباحثون أنه ينبغي على اللجنة الفيدرالية للاتصالات أن تضع حدوداً على ما يذاع من العنف خلال الأوقات التي عادة ما يتواجد فيها الأطفال في المنزل للمشاهدة، أي بعد انتهاء اليوم الدراسي، والأفضل أن يبتث التلفزيون البرامج والأنشطة التعليمية في مثل هذه الأوقات. كما يجب أن توضح المشاهد المتضمنة للعنف بطريقة أكثر كفاية كي يمكن تجنب مشاهدتها.

مسئولية المذيع والحكومة :

في كندا تقدم ما يقرب من ٢٠٠٠٠٠ من الكنديين بالتماسات للحد من مشاهد العنف إلى اللجنة الكندية المختصة بالراديو والتلفزيون والاتصالات - Canadian Radio Television and Telecommunications Commission (CRTC) وذلك بعد مذبة مونتريال في عام ١٩٨٩ والتي راح ضحيتها ١٤ امرأة صغيرة في جامعة مونتريال رمياً بالرصاص. وقد وقع ١.٣ مليون مواطن تقريباً على التماس آخر يطالب بعمل تشريع ضد العنف، وساعدت على الحصول على هذه التوقيعات امرأة كانت أختها قد اغتصبت وقتلت في هذه المذبحة، كما انضم إليهم ما يقرب من ٣٥٠٠٠٠ معلم يلحون في طلب إجراء سريع (سبيسر Spicer ١٩٩٥). ويلاحظ أن المنحى أو الأسلوب الكندي لمواجهة العنف هو محاولة الإقلال منه على عدد من الجبهات، حيث ٨٠٪ من هذه المحاولات ينصب على التعليم العام مع تشكيل لجان وجمعيات علمية تساعد على تحقيق هذا الغرض، و ١٠٪ من خلال تدابير أو وسائل تكنولوجية مثل رقائق حرف في V-chip، و ١٠٪ من خلال قوانين اختيارية، وهذا بأمل الاتفاق والتعاون والمحافظة على التعبير الإبداعي لدى الأطفال، وليس عن طريق الإجبار وفرض التنظيمات والقوانين الجديدة. (سبيسر Spicer ١٩٩٥).

ومع هذا فعندما أعلنت هذه الإجراءات الاختيارية المتعلقة بالعنف بواسطة الشبكات الإذاعية (١٩٩٢) لم يجد المراسلون أن أى من المنتجين قد أشار بأن هذه الارشادات العامة يجب أن تتطلب تغييرات فى البرامج (Senterwall ١٩٩٥). هذا ويلاحظ أن هناك قانوناً يعرف بقانون الثلاث ساعات 3-hour rule- يتطلب مذيعين مدربين فى مجال الإعلانات التجارية لتقديم برامج تعليمية من عناصرها التوعية ضد العنف ومدتها ثلاث ساعات أسبوعياً كحد أدنى. وتبث هذه البرامج على الهواء فيما بين الساعة السابعة قبل منتصف النهار وحتى العاشرة بعد منتصف النهار أيضاً، على أن يتم التقيد بهذه المواعيد لخدمة المشاهدين الأطفال تبعاً لهذا القانون (Jordan ٢٠٠١).

وقد اتخذت خطوات أخرى لحماية الأطفال والمراهقين الذين يستخدمون الإنترنت، ففي عام ٢٠٠٢ مثلاً تم تعديل قائمة الجرائم فى كندا لتضم جريمة الاعتداء الناتج عن إساءة استخدام الإنترنت لتصبح أحد جرائم الراشدين الذين يحاولون إغراء الأطفال عن طريق شبكة الإنترنت كى يستطيعوا مقابلتهم ثم يمارسون معهم الشذوذ الجنسى بالقوة (Boyd ٢٠٠٢).

وتتضمن مقترحات ستراسبورجر ودونر ستين Strasburger and Donnerstein (١٩٩٩) سيطرة الأبوين على استخدام أطفالهم لوسائل الإعلام، ومزيد من الإشراف الطبى والصحى العام عليهم، وتنظيم حكومى جديد وفعال لوسائل الإعلام، وتحسين لما تتضمنه من تسليية، فكل من الآباء والهيئات الحكومية المسؤولة عن الأطفال والمتخصصون فى التليفزيون يلعبون دوراً فى هذا الشأن وعليهم أن يتحملوا مسئوليته، وطالب ستراسبورجر ودونر ستين أيضاً بتقرير المؤسسة القومية للصحة النفسية عن الأطفال والمراهقين ووسائل الإعلام عن عام ٢٠٠٢ حيث كان آخر التقارير فى هذا الشأن هو ذلك الذى ظهر فى عام ١٩٨٢ (المؤسسة القومية للصحة النفسية National Institute of mental Health ، ١٩٨٢).

ملخص

تم تطوير كثير من برامج التثقيف الإعلامى وتقديمها إلى المناهج الدراسية فى محاولة لتنمية مهارات المشاهدة الناقدة للأطفال وبثقيفهم التليفزيونى. ولقد تم تطوير الكثير من برامج مهارات التثقيف التليفزيونى والمشاهدة الناقدة. ويبدو أنها أصبحت فعالة فى زيادة وعى الأطفال بجوانب كثيرة من برامج التليفزيون التى هى فى حاجة إلى توعية من الأطفال نحوها. إلا أنه لم تظهر آثار هذه البرامج على المدى الطويل. ومن المأمول أن مثل هذه البرامج سوف تمكن الأطفال من الاستمتاع بالتليفزيون والاستفادة من كثير من جوانبه الإيجابية مع الإقلال فى الوقت نفسه من آثاره السلبية ومساوئه المحتملة.

وقد تطورت أساليب أخرى للتدخل وتمت دراستها لتقدير فوائدها فى مساعدة الآباء فى الإشراف على استخدام أبنائهم الأطفال والمراهقين لوسائل الإعلام والإقلال من آثارها السلبية عليهم، فهناك أنظمة التقييمات لضمون برامج التليفزيون والسينما وألعاب الفيديو التى يمكن أن يستخدمها الآباء لتقييم البرامج التى يشاهدها أبنائهم أو ألعاب الفيديو التى يمكن أن يمارسونها، ومع هذا فقد ظهرت مشكلات خاصة باستخدام التقييمات ؛ لأنها لا تعكس بدقة مستوى ما تتضمنه البرامج من الجنس أو العنف كذلك هناك أيضاً الوسائل التكنولوجية المساعدة مثل رقائق حرف فى V-chip ، إلا أنه توجد مشكلات مشابهة وكثير من الآباء لا يعرفون شيئاً عنها أو لا يستخدمونها.

وهناك تأكيد متزايد فى الكتابات العلمية عن الحاجة إلى أطباء وأطباء أطفال كى يضمنوا إلى برامجهم التدريب على تقدير برامج وسائل الإعلام، ولكى يكونوا أيضاً على وعى بالمشكلات التى يمكن أن يعانى منها مرضاهم بسبب وسائل الإعلام، وهناك الكثير من الاستراتيجيات والممارسات التى يمكن أن يضيفها الآباء إلى خبرات أسرهم بوسائل الإعلام كى تزداد الآثار الإيجابية وتقل الجوانب السلبية لهذه الوسائل.

أسئلة المناقشة

١ - ناقش التناقضات بين أنظمة التقييم الخاصة بالتلفزيون وتلك الخاصة بالفيديو والمضمون الفعلى لبرامج التلفزيون أو ألعاب الفيديو الذى قد تحتوى أحياناً على سلوك جنسى أكثر أو لغة غير مناسبة للأطفال أو عنف أكثر مما تشير آلية التقييمات.

٢ - ما هى العوامل النمائية والتجريبية الأخرى التى يجب أن توضع فى الاعتبار لتطوير أنظمة التقييم؟

٣ - ناقش أهم التوصيات فى رأيك التى يجب أن تعطى للآباء عن استخدام أطفالهم لوسائل الإعلام.

...the ... of ...
...the ... of ...
...the ... of ...

...the ... of ...
...the ... of ...

...the ... of ...
...the ... of ...

...the ... of ...
...the ... of ...

...the ... of ...
...the ... of ...

...the ... of ...
...the ... of ...

...the ... of ...
...the ... of ...

...the ... of ...
...the ... of ...

...the ... of ...
...the ... of ...

...the ... of ...
...the ... of ...

...the ... of ...
...the ... of ...

الفصل الخامس عشر

ملخص واستنتاجات وتوجيهات مستقبلية

ملخص واستنتاجات

اتسع نطاق استخدام الأطفال للتكنولوجيا بسرعة مع انتشار الهواتف الخلوية (الموبيلات) والبيجرز ومشاهد الفيديو الموسيقية وألعاب الفيديو وديسكات الفيديو الرقمية وسائر الدوائر الرقمية الأخرى، إلا أن التليفزيون لازال يحتفظ بمركزه البارز فى عالم الإعلام. وتعد السرعة التى تسير بها البحوث والدراسات المعاصرة عن أثر كل هذه الوسائل الإعلامية - على النمو الاجتماعى والانفعالى والطبيعى والعقلى للأطفال والمراهقين - مثيرة حقاً، وقد ظهرت نتائج جديرة بالاهتمام فيما يتعلق بتكرار وكيفية استخدامهم لكل وسيلة إعلامية، كما تم التعرف على متغيرات جديدة ومهمة والكشف عن علاقات متنوعة بين المتغيرات القديمة.

ومع هذا فإن تعقد الموضوعات والتفاعلات بين العديد من المتغيرات يشكل تحدياً مستمراً للباحثين. فهناك فروق بين المشاهدين فى السن والجنس والمستوى الاقتصادى - الاجتماعى والخبرة السابقة والدوافع والحاجات لابد أن يراعيها أى باحث ما فى دراسته، كما توجد أيضاً فروق بين اختيارات المشاهدين وأنماط استخدامهم للتليفزيون والوسط الذى يشاهدونه منه، كذلك توجد أيضاً فروق أساسية فى مضمون وسائل الإعلام والاختيارات التكنولوجية والدخول إلى التكنولوجيا، ويعد اختيار تصميم البحث وأسلوبه العلمى methodology مكوناً مهماً فى الدراسات الخاصة بتفاعلات وأثر كل هذه المتغيرات على مدى وضوح النتائج ودقة تفسيرها، أن طرح تساؤلات البحث

بفاعلية والتخطيط الجيد من أجل جمع البيانات وتحليلها للإجابة عن هذه التساؤلات يعد جزءاً حيوياً من أجل التوصل إلى معلومات مفيدة صالحة للتطبيق.

وقد قامت البحوث المعاصرة على الأساس القوى الذى استندت عليه من الدراسات السابقة، ولقد أصبح دور الأسس النظرية الرئيسية فى شرح وتحديد التفاعلات المعقدة بين الكثير من المتغيرات واضحاً بطريقة متزايدة، فالنظرية الاجتماعية المعرفية ونظرية الغرس ومنحى الاستخدامات والإشباعات كلها قد ساهمت بدرجة ملحوظة فى فهم أفضل لأثر وسائل الإعلام على الأطفال والمراهقين

ويلاحظ أن التأكيد على تعلم الأطفال الاجتماعى والعمليات المعرفية - مثل الانتباه والاحتفاظ بالمعلومات فى الذاكرة والدافعية كذلك القدرة على المعالجة المعرفية للمعلومات والمهارات المعرفية- يعد مهماً من أجل فهم كيفية استخدامهم لوسائل الإعلام، وردود أفعالهم على مضمونها، ومتى يحتمل أن يقلدوا ما يشاهدونه فيها، ويلاحظ أن هناك تأكيداً متزايداً على دور المهارات والأنشطة المعرفية ليس فقط من حيث تحديد مستوى فهمهم لمضمون وسائل الإعلام ولكن من أجل التعرف أيضاً على الألعاب التى يفضلونها فى هذه الوسائل كذلك إمكانية فهم استجابات العدوان أو العنف التى قد تنشأ لديهم وكذا القوائم المعرفية للآداءات scripts الموجهة لسلوكهم نتيجة لذلك.

ويعد تركيز نظرية الغرس على آثار كثرة المشاهدة مفيداً فى فهم كيف يكون الأطفال اتجاهاتهم واعتقاداتهم بسبب المعلومات التى يستقبلونها من وسائل الإعلام، فالمعلومات الناتجة عن مشاهدة التليفزيون بكثرة مع عدم وجود مصادر أخرى بديلة منافسة مثلاً قد ينتج عنها أن تسير اتجاهات المشاهدين الأطفال وأرائهم وفقاً لما يشاهدونه فى التليفزيون. وتذكرنا نظرية الاستخدامات والإشباعات أن الأطفال والمراهقين لهم حاجات مختلفة ويستخدمون وسائل الإعلام وبالأخص التليفزيون لأغراض متنوعة وفى بيئات مختلفة، وكلها عوامل تؤثر على إدراكاتهم وردود أفعالهم لما يشاهدونه مما يؤدى إلى اختلاف تأثير هذه الوسائل عليهم.

والتكامل^(١) بين نظريات الغرس والاستخدامات والإشباعات فى مجال الاتصالات - ونظرية التعلم المعرفى الاجتماعى وسائر نظريات النمو الأخرى فى مجال علم النفس - يمكن أن يكون مفيداً فى شرح الكثير من الفروق فى الاتجاهات والسلوك بين الأطفال والمراهقين مستخدمى وسائل الإعلام لإثراء المؤلفات العلمية فى هذين المجالين.

هذا ويشير كَمْ ملحوظ من نتائج البحوث إلى أنه إذا ما استخدم المشاهدون التلفزيونيون بجدية للحصول على المعلومات التى يحتاجونها - وبخاصة عندما يدركونها كمعلومات حقيقية وعندما تكون مصادرهم الأخرى البديلة للمعلومات قليلة - تكون آثار التلفزيون عليهم كبيرة فى هذه الحالة. وتقل آثاره عليهم عندما يستخدمونه أساساً كوسيلة للتسلية، ويشاهدونه قليلاً ولا يهتمون به كمصدر رئيسى للمعلومات عند وجود مصادر أخرى لديهم للمعلومات والمعرفة. ومع هذا فإن أهمية التلفزيون أو مدى إثارته للمشاهدين يمكن أن تتغير أو تخفف بواسطة متغيرات أو عوامل النمو والجنس والاطار أو الوسط الذى تتم فيه المشاهدة والعوامل الأسرية، وكمية المشاهدة التى تتم بواسطة الأطفال والمراهقين، وعن طريق اختياراتهم للبرامج.

والأمر هنا واضح، فالرسائل التى تصدر من وسائل الإعلام لا تؤثر على كل الناس فى جميع الأوقات، ولكن بعض الرسائل تؤثر على بعض الناس بعض الوقت، ونحن إذا ما تحركنا تجاه السن لوجدنا أننا فى حاجة لأن ندرك أن العملية معقدة على الجانب الإنسانى كما هى على الجانب التكنولوجى (هيث وجلبيرت Heath & Gilbert ١٩٩٦، ص ٢٨٥).

ومن الاتجاهات المبشرة بالنجاح فى الدراسات المعاصرة هو تطوير تساؤلات البحوث وقيامها على التقدير الدقيق لمعظم المتغيرات المناسبة التى يمكن أن يؤثر على النتائج، وأيضاً تقسيم أفراد العينة إلى مجموعات فرعية مختلفة للتعرف على مداها تأثيرها بهذه

(١) والتكامل بين التراث العلمى الإعلامى والسيكولوجى يمكن إذاً أن يهين إطار عمل أوسع يضم كل العوامل التى تؤثر على الطفل فى هذين المجالين. فعوامل أو متغيرات كالنمو وجنس الطفل وسنه لا شك أنها مهمة، إلا أنه لا يمكن دراستها أو تقييمها بمعزل عن عوامل الإعلام أو الاتصالات بما فى ذلك مضمون برامج التلفزيون وخصائصها الشكلية، كذلك أيضاً استخدام وسائل الإعلام التكنولوجية الأخرى (المترجم).

المتغيرات، فبرامج البحوث الجديدة الخاصة بالعنف مثلاً قد ركزت على أنماطه المختلفة من وسائل الإعلام، وذلك مثل مشاهدته في التليفزيون أو وجوده في أنواع ألعاب الفيديو ومشاهده الموسيقية، مع أيضاً دراسة الأسباب المختلفة لممارسة هذه الألعاب أو مشاهدة العنف في التليفزيون، هذا إلى جانب دراسة أثر هذه المتغيرات السابقة على جماعات فرعية من الأطفال مشتقة من العينة الأساسية في الدراسة تختلف عن بعضها في مستويات النمو وقدراتها المعرفية وفي نوع الجنس (بنين وبنات) مما سوف يعطى نتائج أدق، وذلك بسبب تقدير التفاعل بين المتغيرات المختلفة الموجودة في وسائل الإعلام مع المتغيرات الموجودة في عينة الدراسة مثل متغيرات النمو والقدرات المعرفية والجنس، فدراسة أنماط العنف الذى تعرض له أفراداً العينة (من التليفزيون أو ألعاب الفيديو) في مجموعتين فرعيتين من البنين والبنات قد ألفت ضوءاً جديداً على نتائج الدراسات السابقة للفروق بين الجنسين في مستويات السلوك العدوانى نتيجة للتعرض لأنماطه المختلفة في ووسائل الإعلام - وليس لنوع واحد فقط هو مشاهدته بالتليفزيون - كما كانت تسيّر الدراسات السابقة.

الفروق في النمو وبين الجنسين :

تحدد قدرات الأطفال على المعالجة المعرفية للمعلومات ما ينتبهون إليه ويفهمونه ويتذكرونه من هذه المعلومات. وهناك متغيرات نمائية مهمة تحدد المعلومات وخصائص الأشياء التى ينتبه إليها الأطفال، وكيف سوف يفهمون ما يشاهدونه، وكيف يمكنهم تمييز الواقع من الخيال، وبأى طريقة يتذكرون، وما الذى يخافون منه، وتركيز انتباه الأطفال الصغار على المعلومات البارزة إدراكياً يعنى أنهم سوف ينتبهون إلى المادة التى تجذب انتباههم إلا أنها قد تسبب لهم فى الوقت نفسه ارتباكاً أو خوفاً، كما يمكنهم أيضاً استدعاء أو تذكر الصور العقلية البصرية الواضحة لفترة طويلة من الوقت، ولكن ليست لديهم القدرة على وضعها فى سياقها كما يفعل الأطفال الأكبر سناً أو الراشدون، وعلاوة على ذلك فإن قدرات الأطفال الصغار المحدودة على التعبير اللغوى يمكن أن تمنعهم من أن يشرحوا بدقة ما قد فهموه بالفعل.

ومع نمو الأطفال تصبح العمليات المعرفية أو رغبتهم فى التحدى أكثر أهمية وتؤثر على انتباههم إلى التليفزيون واختيارهم للألعاب (مثل ألعاب الفيديو) ووسائل الإعلام الأخرى، ويلاحظ أن هناك اختلافاً بين الجنسين فى هذا الصدد، فالبنات مثلاً يملن إلى التفوق فى المجالات اللغوية وهن أكثر تركيزاً عليها، بينما يميل الأولاد إلى المهارات البصرية والمكانية. فإذا ما كان التليفزيون يعتمد أكثر على اللغة مثلاً، وكانت ألعاب الفيديو أكثر اعتماداً على القدرة البصرية فإن الفروق بين الجنسين فى مجال هاتين المهارتين سوف تؤدى إلى اختلاف تأثير وسائل الإعلام عليهما.

وتعد الفروق فى نمو القدرات المعرفية مهمة فى ضوء ازدياد دخول الأطفال إلى مختلف أنواع المعلومات، وهذه الفروق لها آثار اجتماعية وبيئشخصية interpersonal لا يمكن تجاهلها، فقد أصبح الآن متاحاً للأطفال الدخول إلى معلومات الراشدين بما فيها من عنف ومشاهد جنسية بل وربما دعاية أيضاً وذلك على الإنترنت. ولكن الأطفال تنقصهم المهارات المعرفية والنمو الانفعالى والنضج الذى يمكنهم من التعامل مع هذه المشاهد بأمان واقتناع.

العنف الإعلامى :

يقترح عدد من برامج البحوث المعاصرة طرائق جديدة لتتبع العلاقة بين العنف الاعلامى والسلوك العدوانى فى الحياة الواقعية والاستجابات المعبرة عن هذا السلوك بأشكاله وصوره المختلفة، فبدلاً من الاقتصار على قياس العنف البدنى - وهو الأكثر شيوعاً لدى الأولاد - وجد الباحثون أن هناك أنواعاً مختلفة للعنف، كما أنه يجب التمييز بين العدوان المباشر وغير المباشر أو بين العدوان البدنى والعدوان الخاص بالعلاقات^(١) relational aggression .

(١) كالمقاطعة أو إساءة العلاقات (المترجم).

وقد أوضحت البحوث بصفة عامة أن هناك فروقاً بين الأولاد والبنات فى استجاباتهم للعنف وأيضاً فى استخدامهم لسلوك العنف أو العدوان، ومع هذا فعندما يوجه انتباه أكبر إلى الأنماط المختلفة من العنف فإن التفاعل بين الجنس وأنماط العدوان يصبح واضحاً، والبنات^(١) أكثر ميولاً إلى العدوان القائم على العلاقات، وربما يرجع هذا إلى كفاءتهن فى القدرة اللغوية وتطبيعهن الاجتماعى.

ويمكن أن يكون التمييز بين الخيال والواقع صعباً بسبب وجود الكثير من ألعاب الفيديو الدقيقة المتطورة، وصعوبة هذا التمييز. بالإضافة إلى أن الخاصية التفاعلية لهذه الألعاب تزيد من قوتها وسيطرتها على الأطفال، إلا أن بعض البحوث تقترح بأن أثرها أقل، وبخاصة إذا ما تمت ممارستها فترة طويلة من الوقت مما يؤدي إلى تخفيض الدافع نحوها. وهناك اختلاف بين الباحثين فى تقدير مستوى الإثارة العدوانية الناتجة عن هذه الألعاب، والاختلاف فى معنى ومغزى مستويات الإثارة بسبب هذه الألعاب فى حاجة إلى مزيد من الدراسة للتعرف على أسبابه، كذلك لبيان ما إذا كان التناقص مثلاً فى مستوى الإثارة يشير إلى الضجر أو التعب أو الإقلال من الحساسية للعنف أم أن هناك عوامل أخرى هى التى تؤدي إلى هذا التناقص.

وكانت نتائج البحوث عن أهمية التوحد مع الشخصيات التى تظهر أمام الأطفال فى وسائل الإعلام متسقة تماماً. فكان المشاهدون الذين يتوحدون مع الشخصيات التى تسلك بعنف يتأثرون كثيراً بما يشاهدونه، كما أن إدراك العنف كسلوك له مبرراته، أو مثار أو واقعى أو سلوك مثاب - يؤثر على مدى فاعليته على المشاهدين، ويلاحظ أن أحلام اليقظة الخاصة بتصرفات العنف - أو ممارسة الألعاب المتضمنة لمشاهد العنف فى الفيديو أو مشاهدته فى التلفزيون أو السينما - كلها تمثل تكراراً لاستجابات عنوانية فى الخيال من المتوقع أن تزيد من احتمال الإقدام على السلوك العدوانى.

(١) الأولاد أكثر ميولاً إلى العدوان البدنى من البنات (المترجم).

كما تلعب عوامل النمو أيضاً دوراً كبيراً فى أثر العنف الإعلامى على الأطفال. فالأطفال الأصغر يختلفون عن الأطفال الأكبر والمراهقين فيما يدركونه كعنف، ولماذا يدركونه كذلك وفى أفكارهم عنه وعن تأثيره عليهم، وما الذى يخيفهم منه. وهم كذلك يختلفون عن الكبار كذلك فى كيفية تقديرهم للدافع من ورائه وتبريراته وفى كيفية فهمهم لعواقبه أو حتى بإمكانية انتهائه بالموت، ولأن الواقعية تعد أثراً مهماً لوسائل الإعلام، فإن عدم قدرة الأطفال الصغار على فصل الواقع عن الخيال - واعتبارهم للكثير مما يشاهدونه فى وسائل الإعلام واقع - يجعلهم أكثر عرضة لتأثير هذه الوسائل.

ألعاب الفيديو :

بالرغم من أن الأطفال والمراهقين يقضون قدراً ملحوظاً من الوقت يستخدمون فيه التكنولوجيا من أجل الحصول على المعلومات فإنهم أيضاً يظلون معها وقتاً لا بأس به من أجل التسلية، ويمارس الأطفال ألعاب الفيديو لأسباب وأغراض متعددة تتضمن الرغبة فى التحدى والتحرر من القيود والميول إلى التخيل والتفاعل الاجتماعى والتسلية والهروب من الواقع. وتشير الأدلة إلى أن خبرات مشاهدة التلفزيون ليست مشابهة إلى الخبرات الناتجة عن ممارسة ألعاب الفيديو كما كان قد افترض كثيراً من قبل، فمشاهدة التلفزيون مثلاً هى خبرة أكثر سلبية، أما ممارسة ألعاب الفيديو فهى خبرة تفاعلية وتتطلب مهارات معرفية مختلفة. وقد استخدمت النظرية الاجتماعية المعرفية ونظرية الاستخدامات والإشباعات وكذا الآراء المعرفية الارتباطية الجديدة كلها من أجل شرح أثر ممارسة هذه الألعاب وكذا خبرات وسائل الإعلام الأخرى على الأطفال.

ويلاحظ أن أنواع الألعاب المتيسرة واختيارات الأطفال والمراهقين لها - وطول الفترة الزمنية التى يمارس فيها الأطفال هذه الألعاب والإشباعات التى يبحثون عنها كذلك الفروق بين الجنسين فى المهارات المعرفية والرغبات وخبرات التطبيع الاجتماعى - كلها عوامل تؤثر على مدى فاعلية هذه الألعاب على النمو، وقد اتضح أن النتائج - فيما يتعلق باختيارات الأطفال والمراهقين للألعاب وسلوكهم فيها - كانت تعكس مظاهر

نموهم الاجتماعي والمعرفي والانتفاعي بطرائق دقيقة وملحوظة. وكان الأولاد أكثر تفضيلاً لوسائل الاعلام التي تتميز بالآداء والعنف بينما كانت البنات يفضلن الألعاب التي تتطلب جهداً عقلياً ولغوياً مثل ألعاب الكوتشينة التي تجرى على الحاسب الآلى أو ألعاب العضلات.

ويوجه الآن انتباهاً أكثر نحو اختيارات الألعاب، لأن هذا الاختيار يعكس فروقاً مهمة بين الجنسين فى أسباب اللعب ومقدار الوقت المستغرق فيه والمهارات المعرفية المطلوبة له، فالألعاب التي كانت تعتبر أحياناً من قبل بأنها غير مشوقة للبنات أصبحت معروفة الآن بأنها لا تتفق مع مهارتهن، لذلك فهن أقل إقداماً عليها، وقد تفيد جهود معينة لتغيير الموقف فيما يتعلق بمضمون هذه الألعاب كي يقدمن عليها.

ويؤثر أيضاً تفضيل الألعاب على نوع القوائم المعرفية الخاصة بالآداءات والأحداث scripts التي يتم تنشيطها عند الطفل وعلى الأفكار والاستجابات التي يعتاد تكرارها، وعندما يصبح استخدام وسائل الإعلام مرتبطاً باعتقادات الأطفال ونشاطهم المعرفي - وقوائمهم المعرفية الخاصة بالآداءات والأحداث - فمن المحتمل أن يكون لهذه الوسائل أثراً طويلاً الأمد عليهم، ويمكن أن تلعب المثيرات البيئية وما يصحبها من إشارات cues باعثة على العدوان دوراً مهماً فى تنشيط واستمرار وجود القوائم المعرفية الخاصة بالعدوان عند الطفل واحتمال اقدمه على السلوك العدوانى، لذلك فإن الإشراف الأبوى على الأطفال يجب ألا يقتصر فقط على مشاهدتهم للتلفزيون أو ممارستهم لألعاب الفيديو أو الحاسب الآلى بل هو ضرورى أيضاً عندما يلعبون بلعبهم ويتفاعلون مع الظروف البيئية الاجتماعية من حولهم كجانب مهم من آثار الخبرات الإعلامية عليهم.

ويبدو أن اختلاف الدوافع من ممارسة ألعاب الفيديو هو عامل مهم فى تحديد آثار هذه الألعاب على الأطفال، فإذا ما كان دافع الطفل من أقدامه على هذه الألعاب مثلاً هو مجرد التسلية أكثر من البحث عن المعلومات أو تعلم شيء عن سلوك ما فإن أثرها عليه سوف يكون قليلاً، وبالعكس إذا ما استخدم الأطفال هذه الألعاب للاقتداء بسلوك من يظهر فيها من شخصيات كنموذج للتفاعل الاجتماعي أو كي يتجنب الأطفال مشكلاتهم فإن الآثار سوف تكون مختلفة تماماً.

التنوع الثقافى :

أظهرت البحوث التى أجريت عن التنوع الثقافى فى وسائل الإعلام أن جماعات الأقلية والنساء وكبار السن لازال تمثيلها أقل من اللازم فى هذه الوسائل، فكثير من وسائل التسلية الإعلامية مثل مشاهد الفيديو الموسيقية وألعاب الفيديو تميل إلى المحافظة على الصور النمطية للجنسين أو الشعوب المختلفة. وإذا ما أخذنا نظرية النمو فى الاعتبار والتى تفيد بأن الاطفال يتوحدون مع الأشخاص الذين يشبهونهم إلى حد ما، حيث يقلدون سلوكهم فإن الأثر السلبى لهذا التقليد سوف يزداد إذا ما كان هؤلاء الأشخاص القدوة سلوكهم غير مناسب أو كانوا أشخاصاً فاشلين. وتهتم نظرية الغرس بأثر العمليات التى يستخلصها الأطفال من وسائل الإعلام على اتجاهاتهم واعتقاداتهم النامية عن أنفسهم وعن الآخرين. فالأطفال السود مثلاً عندما يرون أن الأشخاص الذين يظهرون فى التلفزيون- أو غيره من وسائل الإعلام ويشبهونهم - قليلون نسبياً يشعرون بأنهم أقل أهمية من البيض. وتقترح أيضاً نظرية الاستخدامات والإشباعات أن الاطفال الذين يشاهدون التلفزيون أو يستخدمون وسائل الإعلام يحصلون على معلوماتهم عن الآخرين من هذه الوسائل إذا ما كانت المصادر الأخرى للمعلومات قليلة فى هذا الصدد؛ لذلك فإن أرائهم واتجاهاتهم عن الآخرين يمكن أن تكون محرفة عندما يكون هناك تحيزاً فى عرض وسائل الإعلام لهؤلاء الآخرين.

الإعلان :

لازال الأطفال يتعرضون لقدر كبير من الإعلانات فى التلفزيون وحديثاً أيضاً فى الإنترنت، وهم كذلك يتعرضون بازدياد للإعلانات الكثيرة فى دور السينما والبرامج الإذاعية وبخاصة فى أخبار الرياضة وأيضاً فى المدارس. ومع هذا تتوقف آثار هذه الإعلانات على نمو الأطفال وجنسهم وجنسياتهم، وكلها عوامل تؤثر على فهمهم لها وروود أفعالهم عليها. فالأطفال الصغار مثلاً هم على وجه الخصوص أكثر تأثراً من غيرهم بأساليب عرض الإعلانات؛ لأنهم أكثر انتباهاً إلى الخصائص السمعية

والبصرية البارزة التي تتميز بها، وأيضاً بسبب عدم قدرتهم على التمييز بين الواقع وغير الواقع وهم في الوقت نفسه أقل فهماً للهدف الإغرائى للإعلان وأساليبه. كما أن البنات السود يمكن أن ينتبهن إلى جوانب مختلفة من المعلومات أو الرسائل عن البيض، ويصبحن أقل تأثراً ببعض مضمونها لأن مشاهدتها أقل ملائمة لهن.

ويمكن تعليم الأطفال والمراهقين النظر إلى الإعلان بطريقة ناقدة، وبالرغم من إعطائهم معلومات كثيرة عن عمليات الإغراء بالشراء والمتضمنة في الإعلان فربما يظلون متأثرين به.

وتستخدم أساليب الإعلان أحياناً في الحملات الإعلامية لمحاولة تغيير السلوك، مثل دفع الناس نحو الإقلاع عن التدخين أو شرب الخمر. وتوجه البحوث الآن بشكل متزايد نحو آثار ضم مثل هذه الرسائل الإعلامية إلى البرامج الشائعة بين الجماهير لبحث مدى تأثيرها على الأطفال والمراهقين، هذا ولازالت البحوث تشير إلى أنه من الأسهل تغيير المعارف والاتجاهات عن تغيير السلوك الفعلى في الكثير من المجالات.

توسط الأبوين والأسرة :

أظهرت البحوث باتساق أن اندماج الآباء وتوسطهم مع الأطفال أثناء استخدامهم لوسائل الإعلام - بما فيها التلفزيون - يعد عنصراً مهماً في تكوين الأطفال لخبراتهم عن هذه الوسائل، فمشاهدة الآباء للتلفزيون مع أطفالهم - وإشرافهم على ممارستهم لألعاب الفيديو أو استخدامهم للحاسب الآلى - يعتبر ضرورياً من أجل تسهيل الاستيعاب والفهم للأطفال ومنع الآثار السلبية عنهم من مثل هذه الوسائل الإعلامية، كما أن المساعدة على الإقلال من الآثار السلبية غير العادية لوسائل الإعلام يتم أيضاً بإعطاء الأطفال معلومات مضادة أو منافسة لهذه الآثار وكذا آراء وقيم صحيحة. ومع هذا فكثير من الأطفال في الولايات المتحدة لديهم وسائل إعلامية متعددة في غرفهم والإشراف الأبوى عليهم قليل نسبياً بالرغم من تكرار حث الآباء على هذا الإشراف، وعلى هذا فالأطفال يستخدمونها وهم معزولين في غرفهم مما يعرضهم للآثار السلبية لهذه الوسائل الإعلامية.

وكثيراً ما وجه اللوم إلى استخدام وسائل الإعلام بصفة عامة ومشاهدة التلفزيون على وجه الخصوص وقيل أن هذا الاستخدام يسبب إعاقة حياة أفراد الأسرة معاً وتفاعلهم مع بعضهم البعض وأدائهم للأنشطة العامة، كما وجه النقد أيضاً إلى هذه الوسائل؛ لأنها تعوق النمو الاجتماعي للأطفال بسبب ازدياد عدد الساعات التي يقضونها في عزلة عن الآخرين مع أجهزة التلفزيون أو ممارسة ألعاب الفيديو، إلا أن وسائل الإعلام قد تستخدم أحياناً في إطار اجتماعي^(١) وبخاصة لدى المراهقين الأولاد، هذا وتحدد الدافعية من استخدام وسيلة الإعلام - والإطار الاجتماعي الذي يتم استخدامها فيه كذلك تركيب الأسرة ونشطتها وقيمها - أنماط التفاعلات التي يمكن أن تحدث في الأسرة وأثارها على الأطفال والمراهقين أثناء هذا الاستخدام. ويمكن القول ببساطة أن مجرد المشاهدة مع الأطفال لا تكفي، فتعليقات الآباء وتحييدها لأساليب الاستخدام يعد مهماً كذلك.

آثار صحية مرتبطة باستخدام وسائل الإعلام :

يركز قدر كبير من البحوث على آثار تعرض الأطفال والمراهقين المتكرر للسلوكيات السلبية أو غير الصحية التي تظهر في وسائل الإعلام، فمشاهد الفيديو الموسيقية مثلاً كثيراً ما تعرض أشخاصاً يشربون الخمر أو يدخنون إلى جانب عرضها لبعض التلميحات الجنسية والعنف، وأصبح المشهد الجنسي يمثل خاصية عامة للكثير من الأفلام السينمائية والبرامج التلفزيونية التي تعرض في الوقت الذي يشاهد فيه الأطفال والمراهقون التلفزيون.

وظهور المشاهد المتكررة للشخصيات الجذابة في التلفزيون والسينما ومشاهد الفيديو الموسيقية والمجلات - وهم يتعاطون الخمر أو التبغ أو المخدرات - يمكن أن

(١) كما هو الحال في الألعاب الجماعية (المترجم).

يلعب دوراً مهماً باتجاهات وأفكار النشء المشاهدين فيما يتعلق باستخدام هذه المواد. هذا وكثير من وسائل الإعلام بما فيها التلفزيون تستمر في عرض النساء النحيفات مما يترتب عنه أن كثيراً من الفتيات يصبحن غير راضيات عن أجسامهن، وقد يتعرضن لاضطرابات تناول الطعام.

آثار اجتماعية وانفعالية :

وبالإضافة لآثار وسائل الإعلام على السلوك العدواني - وتكوين الصور النمطية العقلية ومفهوم الذات والقابلية للتأثر بالاعلانات - فإن لهذه الوسائل أيضاً آثار على النمو الاجتماعي والانفعالي للأطفال، فقد أقرت نسبة كبيرة من الأطفال أنهم تعرضوا للخوف والقلق والكوابيس الليلية وضعف التركيز وضعف الأداء المدرسي بعد مشاهدة الأفلام المخيفة، هذا وبالرغم من أن مشاهدة العنف لا ترتبط سببياً وبطريقة مباشرة بحالات مرضية نفسية عند الأطفال فقد أقر باحثون بوجود حالات مؤقتة من مستويات أعلى من الاكتئاب واضطراب ما بعد الصدمة ومشكلات انفعالية أخرى عقب التعرض للمشاهد المسببة للخوف عندهم في التلفزيون أو غيره من وسائل الإعلام. ومن الواضح كذلك أن الأطفال الذين لديهم اضطرابات تعليمية أو انفعالية أو سلوكية مختلفة يميلون إلى مشاهدة التلفزيون أكثر من غيرهم، ويميلون إلى الاعتقاد بأن ما يقدمه لهم من تمثيلات أو أفلام هو حقيقي ويحدث بالفعل، ولديهم مهارات أقل في التعامل مع المعلومات بطريقة بناءة، لذلك فهم أكثر تأثراً بما يقدمه لهم التلفزيون من معلومات، ومثل هؤلاء الأطفال أو المراهقين يستخدمون وسائل الإعلام بما فيها التلفزيون؛ لتجنب الانشغال بالمشكلات الدراسية والاجتماعية أو للحصول على المعلومات التي لا يستطيعون الحصول عليها من الكتب أو غيرها من المطبوعات.

الدخول الفارق :

إذا أخذنا فى الاعتبار استمرار وجود التكنولوجيا فى حياة الأطفال والمراهقين فى معظم الأوقات - وأثرها الممكن على نموهم - فإن موضوع عدم التساوى فى إمكان الدخول على التكنولوجيا الجديدة يعد مهماً، فالحاسبات الآلية يمكن أن تزيد من تعلم الأطفال بطريقة هائلة، وهم بدون دخول سهل إليها يحرمون من مجتمع غنى بالمعلومات، فالفاعل مع التكنولوجيا الجديدة يسمح بتعلم نشيط أكثر فاعلية من غيره من أنواع التعلم كما تشير إلى هذه نظريات النمو والبحوث الحديثة. كما يؤثر المستوى الاقتصادى - الاجتماعى أيضاً على إمكانيات دخول الأطفال على وسائل الإعلام وكذا على مدى تيسر المصادر التعليمية الأخرى لهم وأنماط استخدامهم لهذه الوسائل، والدخول المحدود للتكنولوجيا بالنسبة لبعض الأطفال يمكن أن يقلل من كفاءتهم على استخدام الحاسب الآلى إلا أنه لا يشير بالضرورة إلى عدم شغفهم به أو إلى عدم قدرتهم على تعلم المهارات الضرورية فيه، وبالرغم من أن الدخول المحدود للتكنولوجيا بالنسبة لبعض الأطفال ربما يترتب عنه الإقلال من تعرضهم للمشاهد غير الصحية فيها، فإنهم يفتقدون أيضاً الجوانب الإيجابية وكل الفوائد التى يمكن أن تعود عليهم من الحاسب الآلى سواء من حيث المعلومات أو التحصيل الدراسى أو التسلية، كما أن ضعف الأداء على الحاسب الآلى يقلل من فرص العمل الممكنة أمام الفرد.

استخدام الإنترنت :

أصبح استخدام الإنترنت وأنشطة الاتصال المباشر جزءاً مهماً من خبرات الأطفال والمراهقين مع التكنولوجيا، ويستخدم الأطفال الإنترنت كثيراً لأغراض تعليمية مثل مشروعات البحوث المدرسية، وهم يستمتعون كذلك بالبريد الإلكتروني وغرف المحادثة من خلال الإنترنت، ويرى الكثير من الباحثين أن الأطفال يتعرضون أيضاً - عن طريق الإنترنت - لموضوعات غير مرغوب فيها مثل الفحش أو الدعارة، كما يقلق الآباء بسبب العلاقات التى يمكن أن تنشأ مع أطفالهم من خلال الإنترنت، حيث يمكن أن يستخدم

هذا الجهاز من أجل الاتصال بالأصدقاء ومقابلة الجدد منهم، ويبدو أن كثيراً من المراهقين يستخدمونه لغرض الحصول على المعلومات التي لا يستطيعون التحدث فيها مع أفراد أسرهم أو يصعب عليهم مناقشتهم فيها.

تدخلات :

تم إعداد الكثير من برامج التثقيف الإعلامي لمساعدة الأطفال على تعلم مهارات المشاهدة الناقدة وكذا كثير من المعلومات العامة عن وسائل الإعلام، كما تم تطوير الكثير من أجهزة التقييم فيما يتعلق بمضمون بعض البرامج التليفزيونية والأفلام السينمائية وألعاب الفيديو لمساعدة الآباء على مراجعة استخدام أطفالهم لها كي يقللوا من تعرضهم لما تحتويه من مشاهد غير مرغوب فيها كالعنف، ومع هذا فعمليات التقييم كثيراً ما لا تنطبق على المضمون تماماً لتمكن الآباء من التحكم أو السيطرة على ما يشاهده الأبناء وأبعاد ما هو غير مرغوب فيه، وقد أصبح هناك تشجيعاً متزايداً للآباء وأطباء الأسر وأطباء الأطفال وسائر المتخصصين بالتدخل للتأكد من أن ما يصل إلى الأطفال من التليفزيون وغيره من وسائل الإعلام يتضمن خبرات ومعلومات إيجابية وصحية.

تساؤلات وتوجيهات للبحوث المستقبلية

بالرغم من المعلومات الوفيرة المتيسرة الآن عن كل جوانب الخبرات الخاصة بوسائل الإعلام للأطفال والمراهقين، فإن كثيراً من التساؤلات تظل مثيرة للتحدي أمام الباحثين، ومن الجوانب التي سوف تستحوذ بلاشك على الكثير من الانتباه هو دراسة الفروق المترتبة عن مشاهدة التليفزيون وممارسة الألعاب، وفيما إذا كان الأطفال والمراهقون يستخدمون وسائل الإعلام روتينياً أم وسيلياً. إن الهدف الذي من أجله يندمجون في استخدام وسائل الإعلام يبدو أنه عامل أساسي في توجيه اختياراتهم - نحو استخدام هذه الوسيلة الإعلامية أو تلك - وفي طبيعة معالجتهم للمعلومات التي يستقبلونها منها وأيضاً في تأثير وسائل الإعلام عليهم.

فإذا ما كان الأطفال أو المراهقون يمارسون الألعاب أو يشاهدون التلفزيون أساساً بهدف الاسترخاء والتغيير فمن المحتمل أن يبذلوا جهداً أقل عما إذا كان هدفهم الأساسى هو البحث بجدية عن المعلومات. وقد اقترح بعض الباحثين أن التكنولوجيات الجديدة تستخدم وسيلياً أكثر منها روتينياً مما يزيد من أثرها على الفرد. ويلاحظ كذلك من جهة أخرى أن هؤلاء الذين يستخدمون وسائل الإعلام لتحقيق هدف معين- وبطريقة وسيلية - من المحتمل أن يقضوا وقتاً أقل معها مما يقلل من أثرها عليهم، هذا ويلزم إجراء المزيد من البحوث فى هذا المجال لاكتشاف الفروق المهمة بين الجنسين فى المهارات المعرفية وفى اختياراتهم أو تفضيلاتهم للألعاب والبرامج التلفزيونية المختلفة، وكيفية تفاعل هذه التفضيلات مع الدافعية والاستخدام لوسائل الإعلام كى نحدد فى النهاية مدى فاعلية هذه الوسائل أو تأثيرها على الأطفال والمراهقين.

وهناك فى نتائج البحوث الحديثة ما يشير إلى أنه بالرغم من اتجاه الألعاب نحو الواقعية والعنف الصارخ فإن ممارستها قلما تنبئ بظهور سلوك عدوانى كما هو مفترض بصفة عامة، هذا ويلاحظ ظهور عدم اتساق إلى حد ما فى نتائج البحوث فى هذا المجال، ويلزم إجراء المزيد منها للتعرف على الأسباب الممكنة لهذا، كالتحقق مثلاً من نتائج التفاعلات بين أنماط الألعاب وأنواع العدوان وأسباب اللعب والفروق بين الجنسين والفروق فى النمو.

واقترح آخرون أن ممارسة الألعاب تهيئ وسطاً اجتماعياً مهماً للطفل، ويلزم إجراء المزيد من البحوث لإيضاح الفروق بين مشاهدة التلفزيون وممارسة الألعاب وأثرهما النسبى على السلوك والنمو الاجتماعى للأطفال والمراهقين، وتظل هناك تساؤلات باقية هى : لماذا يظل بعض الأطفال غير متأثرين نسبياً بأى من مشاهدة التلفزيون أو ممارسة الألعاب.

هذا ويلزم مزيداً من الانتباه فى الدراسات المستقبلية إلى أهمية الأنماط المختلفة من المثيرات السمعية والبصرية وكذا الأنواع المختلفة من المعالجات المعرفية المطلوبة للمثيرات المحسوسة واللغوية، فدراسة تفاعلات أنماط هذه المثيرات مع الجنس

والمهارات المعرفية ومضمون الوسائل الإعلامية يمكن أن يؤدي إلى إيضاح أكثر لبعض آثار الفروق بين الجنسين في ممارسة الألعاب ومشاهدة التلفزيون التي قد ظهرت في الدراسات السابقة، والتي ترجع بنوع ما إلى تأكيدها بصفة خاصة على المهارات البصرية واللغوية.

وهناك مجال آخر مهم للدراسة خاص بدور الإثارة فيما يتعلق بآثر وسائل الإعلام، وفيما إذا كانت المستويات المنخفضة من الإثارة تعنى الضجر والتعب وبالتالي قلة التأثير بمشاهد العنف أم أنها تؤدي إلى انخفاض الحساسية ضد العنف وبالتالي احتمال الإقدام على السلوك العدواني، ويلزم إجراء المزيد من البحوث لاكتشاف فيما إذا كانت الإثارة والآثر التنبيهى الناتج عنها قصير الأمد ويزول مع طول الوقت الذى يقضيه الطفل فى الانهماك فى اللعب أم أن مستوى الإثارة المنخفض يعنى مع طول المدة أن الفرد قد أصبح قليل الحساسية ضد العنف وأن يقبله كأمر طبيعى. وبعبارة أخرى هل يُعتبر مستوى الإثارة المنخفض - الناتج عن العنف الإعلامى - أثراً إيجابياً أم سلبياً له؟

ويلزم أنه يوجه انتباه أكثر إلى الفروق بين أثر مشاهدة العنف على اتجاهات الفرد وانفعالاته واعتقاداته عن العنف وأثر هذه المشاهد على سلوكه الفعلى، وإذا ما افترضنا أن معظم الأفراد الذين يقبلون على استخدام وسائل الإعلام لديهم ضوابط كافية على سلوكهم فالباحثون فى حاجة إلى دراسة ما إذا كان استمرار التعرض للعنف الإعلامى من شأنه أن يقلل من الحساسية ضد العدوان ويؤدى بالتالى ضوابط أضعف على السلوك، وإذا ما كان الحال هكذا فأن نوع من التعرض (عنف أثناء التفاعل الاجتماعى، بسبب التنافس، نمط العدوان، وغير ذلك) هو الذى يعد مهماً. هذا ومزيد من البحوث عن الأنماط الفرعية من العنف subtypes of violence - بالإضافة إلى تفاعلات أنماط العنف مع نوع الجنس ومستويات النمو- من المحتمل أن تكشف عن الأنماط المختلفة للعدوان^(١) لكل من الجنسين أكثر مما سبق توضيحه من قبل، كما يلزم

(١) فهناك مثلاً العدوان المباشر ومن أنواعه العدوان البدنى والعدوان اللفظى وهناك العدوان غير المباشر كالخلفة والعناد والامتناع عن المساعدة... إلخ (المترجم).

أيضاً إجراء دراسات عن الفروق بين الآثار قصيرة الأمد والآثار طويلة الأمد لاستخدام وسائل الإعلام، وكذا دراسات عن برامج التثقيف الإعلامى وأنواع التدخل المطلوبة لتأمين الأطفال من وسائل الإعلام.

ويظل أكثر البحوث أهمية وتحدياً قائم وهو إيضاح التفاعلات بين متغيرات الجنس والعرق والمستوى الاقتصادى - الاجتماعى والمتغيرات النمائية والمعرفية من جهة وأهداف استخدام وسائل الإعلام والوقت المستغرق فيها ومصادر المعلومات والتسلية البديلة وأنماط استخدام هذه الوسائل من جهة أخرى. وأخيراً فإن التوسع فى الوسائل النظرية وطرائق البحث العلمى لدراسة وشرح هذه التفاعلات سوف ينتج عنه فهماً أوضح لآثر وسائل الإعلام على النمو الاجتماعى والنفسى والعقلى والبدنى للأطفال والمراهقين، وسوف يمهّد السبيل لدراسة الكثير من التغيرات التكنولوجية والإعلامية التى سوف تحدث فى المستقبل.

المراجع

- Abelman, R. (1987b). Television literacy for gifted children. *Roeper Review*, 9(3), 166-168.
- Abelman, R. (1990). determinants of parental mediation of children's television viewing. In J. Bryant (Ed.), *Television and the American family* (pp. 311-326). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Adler, T. (1991, October). By age 4, most kids see what's real. *APA monitor*.
- Adventures in Learning. (1992). Toronto: Discis Knowledge Research.
- Alphonso, C. (2003, February 15). An instant way to get teachers dirty looks. *The Globe and Mail*, p. A3.
- Alvarez, M. M., Huston, AC., Wright, J.C., & Kerkman, D. D. (1988). Gender differences in visual attention to television form and content. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 9(4), 459-475.
- Ambrose, M. (1991), June 20). Cross current. *The Globe and Mail*, p. C1.
- American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, (2002). Children and the news. *Facts for Families*, 67.
- American Academy of Pediatrics, (2001a, July). Alcohol use and abuse: A pediatric concern. *Pediatrics*, 108., 185-189.
- American Academy of Pediatrics. (2001b, November). Media violence. *Peiatrics*, 108(5), 1222-1226. Abstract retrieved January 13, 2003, From <http://www.pediatrics.org/cgi/content/abstract/108/5/1222>.
- American Psychological Association. (1995, December). Violence is sowing the seeds for educational, emotional setbacks. *APA Monitor*, pp. 6-7.
- Anderson, C., & Bushman, B. (2001). Effects of violent video games on aggressive behavior, aggressive Congnition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behavior: A Meta-analytic review of the scientific literature. *Psychological Science*, 12, 353-359.

- Anderson, C.A., & Dill, K.E. (2000). Video games and aggressive thoughts, feelings, and behavior in the laboratory and in life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 768. 772-790.
- Anderson, D. R., & Collins, P. A. (1988). The impact on children's education: Television's influence on cognitive development (Working paper No. 2). Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.
- Anderson, D. R., Field, d.E., Collins, P. A., Lorch, E.P., & Nathan, J. G. (1985). Estimates of young children's time with television: A methodological comparison of parent reports with timed-lapse video home observation. *Child Development*, 56, 1345-1357.
- Anderson, D.r., Huston, A.C., Schmitt, K.L., Linebarger, D.L., & Wright, J.C. (2001). Early childhood television viewing and adolescent behavior: The recontact study. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 66 (Serial No. 264).
- Anderson, D. R. & Levin, S. R. (1976). Young children's attention to "Sesame Street." *Child Development*, 47, 806-811.
- Anderson, D. R., & Smith, R. (1984). Young children's tv viewing: the problem of cognitive continuity. In F. J. Morrison, C. Lord, & D. P. Keating (Eds.), *Applied developmental psychology* (Vol. 1; pp. 116-163). Orlando, FL: Academic Press.
- Anderssen, E. (2003, February 15). R u sure u no wht yr kds r doin? *The Globe and Mail*, p. F9.
- Andsager, J.L., Austin, E.W., & Pinkleton, B.E. (2002). Gender as a variable in interpretation of alcohol-related messages. *Communication Research*, 29, 246-269.
- Annas, G.J. (1996). Cowboys, camels, and the First Amendment - The FDA's restrictions on tobacco advertissing. *The New England Journal of Medicine*, 335, 1779-1783. Retrieved January 13, 2003, From [http:// content.nejm.org/cgi/content/full/335/23/1779? ijkey+OGNN q5a787kfk](http://content.nejm.org/cgi/content/full/335/23/1779?ijkey+OGNNq5a787kfk).
- Annenberg Public Policy center (1999). Media in the home 1999: The fourth annual survey of parents and children. Retrieved July 2, 2002, from <http://www.apj3cpenn.org/mediainhome/survey>.

- Argenta, D. M., Stoneman, Z., & Brody, G.H. (1986). The effects of three different television programs on young children's peer interactions and toy play. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 7, 355-371.
- Arnett, J. (1991). Heavy metal music and reckless behavior among adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 20, 573-592.
- Associated Press. (2003a, July 14). Camera phones lead to mischief. *The record*, p. B4.
- Associated Press. (2003b, February 28). Sons Copied Sopranos killing, police say. *The Globe and Mail*, p. A 13.
- Atkin, D. (2002, November 2). It computes: Laptops equal better Learning. *The Globe and Mail*, p. F7.
- Augoustinos, M., & Rosewarne, D.L. (2002). Stereotype knowledge and prejudice in children *British Journal of Developmental Psychology*, 19, 143-156.
- Austin, E. W., & Johnson, K. K. (1997). Effects of general and alcohol specific media literacy training on children's decision making about alcohol. *journal of Health Communication*, 2(1), 17-42.
- Austin, E. W., & Meili, H.K. (1994). Effects of interpretations of televised alcohol portrayals on children's alcohol beliefs. *Journal of Broadcasting - Electronic Media*, 38, 417-435.
- Austin, E. W., Pinkleton, B.E., & Fujioka, Y. (1999). The role of interpretation processes and parental discussion in the media's effects on adolescents' use of alcohol. *Pediatrics*, 105, 343-349. Abstract retrieved January 14, 2003, from <http://www.pediatrics.org/cgi/content/abstract/105/2/343>.
- Austin, E. W., Roberts, D. F., & Nass, C. I. (1990). Influences of family communication on children's television-interpretation processes. *Communication research*, 17(4), 545-564.
- Babrow, A. S., O'Keefe, B. J., Swanson, D. L., Meyers, R. A., & Murphy, M. A. (1988). Person perception and children's impressions of television and real peers. *Communication research*, 15(6), 680-698.
- Bandura, A. (1967). The role of modelling processes in personality development. In W. W. Hartup & N. L. Smothergill (Eds.), *The young child: Reviews of research* (pp. 42-58). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: prentice Hall.
- Bandura, A. (1990). Selective activation and disengagement of moral control. *Journal of Social Issues*, 46, 27-46.
- Bandura, A. (1994). social cognitive theory of mass communication. In J. Bryant & D. Zillmann (Eds.), *Media effects: advances in theory and research* (pp. 61-90). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Bar-on, M.E. (2000). The effects of television on child health: Implications and recommendations. *Archives of Disease in Childhood*, 83, 289-292. Retrieved January 13, 2003, from <http://adc.bmjjournals.com/cgi/content/full/archdischild,83/4/289>.
- Barr, R., & Hayne, H. (1999). Developmental changes in imitation from television during infancy. *Child Development*, 70, 1067-1081.
- Beasley, B., & Standley, T.C. (2002). Shirts vs. Skins: Clothing as an indicator of gender role stereotyping in video games. *Mass Communication and Society*, 5, 279-293.
- Beatty, S. (2003, March 18). In a time of anxiety, a safe zone for kids. *The Globe and Mail*.
- Beauchense, E. (1994, November 5). Candians spend less time in front of TV, study shows. *The Kitchener. Waterloo Record*.
- Beentjes, J W., & Van der Voort, T. H. (1988). Television's impact on children's reading skills: A review of research. *Reading Research Quarterly*, 23(4), 389-413.
- Beentjes, J. W. J. & van der Voort, T. H. A. (1993). Television viewing vs. reading: Mental effort, retention, and inferential learning. *Communication Education*, 42, 191-205.
- Beresin, E.V. (1999). Media violence and youth Abstract. *Academic Psychiatry*, 23, 111-114.
- Berkowitz, L. (1986). Situational influences on reactions to observed violence. *Journal of Social Issues*, 42(3), 93-106.
- Berkowitz, L. (1988). Frustrations, appraisals, and aversively stimulated aggression. *Aggressive Behavior*, 14, 3-11.

- Berkowitz, L. (1994). Is something missing? Some observations prompted by the cognitive-neoassociationist view of anger and emotional aggression. In L. R. Huesmann (Ed.), *Aggressive behavior: Current perspectives* (pp. 35-57). New York: Plenum.
- Berkowitz, L., & Rogers, K. H. (1986). A priming effect analysis of media influences. In J. Bryant & D. Zillmann (Eds.), *Perspectives on media effects* (pp. 57-81). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berry, G.L. (1998). Black family life on television and the socialization of the African American child: Images of marginality. *Journal of Comparative Family Studies*, 29, 233-242.
- Bianculli, D. (1994). *Teleliteracy: Taking television seriously*. New York: Touchstone.
- Billings, A.C., Halone, K.K., & Denham, B.E. (2002). "Man, that was a pretty shot": An analysis of gendered broadcast commentary surrounding the 2000 men's and women's NCAA final four basketball championships. *Mass Communication and Society*, 5, 295-315.
- Biocca, F. (1994). Virtual reality technology: A tutorial. *Journal of Communication*, 42 (4), 23-72.
- Boehm, H. (2003). Should youngsters watch the news? Advice on raising kids from Familyfun. Retrieved March 18, 2003, from http://www.family.msn.com/tool/article.aspx?dept=raising&sdept=rks&name=ff_021703
- Borzekowski, D.L. (1996). Embedded anti-alcohol messages on commercial television: What teenagers perceive. *Journal of Adolescent Health*, 19, 345-352.
- Borzekowski, D. L. G., & Rickert, V. I. (2001). Adolescents, the Internet, and health: Issues of access and content. *Applied Developmental Psychology*, 22, 49-59.
- Botta, R. A. (2000). The mirror of television: A comparison of black and white adolescents body image. *Journal of Communication*, 50(3), 144-159.
- Body, C. (2003, July 17). Girl's abduction exposes extent of Internet luring. *The Globe and Mail*, p. A11.
- Brockhouse, G. (1996, December). A computer for couch potatoes. *Home Computing*, pp. 38-39.
- Brown, D., & Bryant, J. (1990). Effects of television on family values and selected attitudes and behaviors. In J. Bryant (Ed.), *Television and the American family* (pp. 353-274). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Brown, J. . (2001). Media literacy and critical television viewing in education. In D. G. Singer & J. L. Singer (Eds.), *Handbook of children and the media* (pp. 681-697). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Brown, J. D., & Keller, S. N. (2000). Can trhe mass media be healthy sex educators? *Family planning Perspectives*, 32(5). Retrieved December 20, 2002, from <http://www.agi-usa.org/pubs/journals/3225500.html>.
- Brown, J. D., Steele, J. R., & Walsh-Childers, K. (2002). Introduction and overview. In J. D. Brown, J. R. Steele, & K. Walsh-Childers (Eds.), *Sexual teens, sexual media: Investigating media's influence on adolescent sexuality* (pp. 1-24). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- California Assessment Program. (1980). *Television and student achievement*. Sacramento: California State Department of Education.
- California Assesement Program. (1982). *Survey of sixth grade school achievement and television viewing habits*. Sacramento: California State Department of Education.
- California Assesement Program. (1988). *Annual report, 1985-1986*. Sacramento: California State Department of Education.
- Calvert, S. L. (1988). Television production feature effects on children's comprehension of time, *Journal of Applied Developmental Psychology*, 9(3), 263-273.
- Calvert, S. L., & Gersh, T. L. (1987). The selective use of sound effects and visual inserts for children's television story comprehension. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 8(4), 363-374.
- Calvert, S. L., & Tan, S. L. (1994). Impact of virtual reality on young adults' physiological arousal and aggressive thoughts: Interaction vs. observation. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 15(1), 125-139.
- Compbell, T. A., Wright, J. C., & Huston, A. C. (1987). Form cues and content difficulty as determinants of children's cognitive processing of televised educational meassages. *Journal of Experimental Child Psychology*, 43(3), 311-327.
- Canadian Advertising Foundation (1987). *Sex-role stereotyping guidelines*. Ottawa, Canada: Author.
- Cannon, C. M. (1995). Media violence increases violence in society. In C. Wekesser (Ed.), *Violence in the media* (pp. 17-24). San Diego, CA: Greenhaven Press.

- Cantor, J. (2001). The media and children's fears, anxieties, and perceptions of danger. In D. G. Singer & J. L. Singer (Eds.), *Handbook of children and the media* (pp. 207-221). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cantor, J., & Nathanson, A. (1996). Children's fright reactions to television news. *Journal of Communication*, 46(4), 139-152.
- Cantor, J., & Sparks, G. G. (1984). children's fear responses to mass media: Testing some Piagetian predictions. *Journal of Communication*, 34, 90-103.
- Carpenter, E. (1986). The new languages. In G. Gumpert & R. Cathcart (Eds.), *Inter/media: Interpersonal communication in a media world* (3rd ed., pp. 353-367). New York: Oxford University Press.
- Caughey, J. L. (1986). social relations with media figures. In G. Gumpert & R. Cathcart (Eds.), *Inter/media: Interpersonal communication in a media world* (3rd ed., pp. 219-252). New York. Oxford University Press.
- Celebrating television. (1989, Summer). *People Extra*, p. 6.
- Centerwall, B. S. (1995). Television and violent crime. In R. R. DelCampo & D. S. DelCampo (Eds.), *Taking sides: Clashing views on controversial issues in childhood and society* (pp. 180-187). Guilford, CT.: Dushkin.
- Chambers, J. H., & Ascione, F. R. (1987). The effects of prosocial and aggressive videogames on children's donating and helping. *Journal of Genetic Psychology*, 148(4), 499-505.
- Chapin, J. (2002). Third-person perception and school violence. *Communication Research Reports*, 19, 216-225.
- Cheney, G. A. (1983). *Television in American society*. New York: F. Watts.
- Children Now. (1995). Sending signals: Kids speak out about values in the media. Retrieved November 7, 2003, from <http://www.childrennow.org/media/mc95/pol.html>.
- Children Now. (1997). Reflections of girls in the media: A two-part study on gender and media. Summary of key findings. Retrieved July 14, 2003, from <http://www.childrennow.org/media/mc97/ReflectSummary.html>.
- Children Now. (1999). Study shows that media reinforces gender strait jacket. Retrieved December 29, 2002, from <http://www.childrennow.org/media/boystomen/index.html>.

- Children Now. (2000). Top-selling video games "unhealthy" for girls (Children and the Media Program). Retrieved December 12, 2002, from <http://www.childrennow.org/newsroom/news-00/pr-12-12-00.htm>
- Children Now. (2001a). Fair play? Violence, gender and race in video games. Retrieved December 29, 2002, from <http://www.childrennow.org/media/video-games/2001/>
- Children Now. (2001b). TV networks' "Family Hour" has least diverse prime time programming. Retrieved December 27, 2002, from <http://www.childrennow.org/newsroom/news-01/pr-5-1-01.cfm>
- Children Now. (2002a). Anti-smoking ads may influence teen habits: Study. Preventive Medicine, 35, 511-518. Retrieved December 29, 2002, from <http://www.childrennow.org/news-room/news.02/com-ra-12-10-02a.htm>.
- Children Now. (2002b). Children and advertising. Retrieved December 29, 2002, from http://www.mediafamily.org/facts/facts_childadv.shtml
- Children Now. (2002c). Newscasts too often employ scare tactics. Retrieved December 29, 2002, from <http://www.childrennow.org/newsroom/news-02/cam-ra-10-16-02.htm>
- Children Now. (2002d). Why it matters... Diversity on television. Retrieved December 29, 2002, from [http://www.childrennow.org/media/media now/mnsummer2002.htm](http://www.childrennow.org/media/media%20now/mnsummer2002.htm)
- Chiose, S. (1996, December 14). Bombarded by culture. The Globe and Mail p. C1.
- Chory-Assad, R. M., & Mastro, D. E. (2000, November). Violent videogame use and hostility among high school students and college students. Paper presented as part of the panel "Violent Video Games and Hostility" to the Mass Communication Division of the National Communication Association, Seattle, WA. Retrieved July 4, 2003, from <http://web.ics.purdue.edu/~sherryj/videogames/VGU&H.pdf>
- Christenson, P. G., & Roberts, D. F. (1998). It's not only rock & roll: Popular music in the lives of adolescents. Cresskill, NJ: Hampton.
- Clifford, B. R., Gunter, B., & McAller, J. (1995). Television and children: Program evaluation, comprehension, and impact. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Cohen, A. A., & salomon, G. (1979). children's literate television viewing. surprises and possible explanations. Journal of communication, 29(3), 156-163.

- committee on Public Education. (2001, January). Sexuality, contraception and the media. *Pediatrics*, 107, 191-194.
- Comstock, G. (1998). Television research: Past problems and present issues. In J. K. Asamen & G. L. Berry (Eds.), *Research paradigms, television, and social behavior* (pp. 11-65). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Comstock, G., & Paik, H. (1991). *Television and the American child*. San Diego, CA: Academic Press.
- Comstock, G., & Strasburger, V. C. (1993). Deceptive appearances: Television violence and aggressive behavior. *Journal of Adolescent Health Care*, 11, 31-44.
- Comstock, G., & Strasburger, V.C. (1993b). Media violence: Q & A. In V. C. Strasburger & G. A. Comstock (Eds.), *Adolescents and the media, adolescent medicine: State of the art reviews*, 4(3), 495-509. American Academy of Pediatrics. Philadelphia: Hanley and Belfus.
- Considine, J. D. (2003, July 17). Manga Mania comes to the West. *The Globe and Mail*, p. R3.
- Cope-Farrar, K. M., & Kunkel, D. (2002). Sexual messages in teens' favorite prime-time television programs. In J. D. Brown, J. R. Steele, & K. Walsh- Childers (Eds.), *Sexual teens, sexual media: Investigating media's influence on adolescent sexuality* (pp. 59-78). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Corteen, R. S., & Williams, T. M. (1986). Television and reading skills. In T. M. Williams (Ed.), *The impact of television* (pp. 39-86). Orlando, FL: Academic Press.
- Cotrone, S., & Messineo, M. (2000). The perpetuation of subtle prejudice: Race and gender imagery in 1990's television advertising. *Sex Roles*, 42, 363-389.
- Crain, W. (1992). *Theories of development: Concepts and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Crawley, A. M., Anderson, D. R., Santomero, A., Wilder, A., Williams, M., Evans, M. K., & Bryant, J. (2002). Do children learn how to watch television? The impact of extensive experience with *Blues Clues* on preschool children's television viewing behavior. *Journal of Communication*, 52(2), 264-280.

- Crespo, C.J., Smit, E., Troiano, R. P., Bartlett, S. J., Macera, C. A., & Andersen, R. E. (2001). Television watching, energy intake, and obesity in U.S. children. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine*, 155, 360-365. Cited in National Institute on Media and the Family. Television and obesity among children. Retrieved December 29, 2002, from http://www.mediafamily.org/facts/facts_tvandobchild.shtml
- Crick, N. R. (1996). The role of overt aggression, relational aggression, and prosocial behavior in children's future social adjustment. *Child Development*, 67, 2317-2327.
- Crick, N., & Grotpeter, J. (1995). Relational aggression, gender, and social psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.
- Csikszentmihalyi, M. & Larson, R. (1987). Validity and reliability of the Experience Sampling Method. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 175, 526-536.
- Csikszentmihalyi, M., & Larson, R. (1987). Validity and reliability of the Experience-Sampling Method. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 1975(9), 526-536.
- Cuff, J. H. (1995, January). Television: The real victims of constant viewing. *The Globe and Mail*, p. D1.
- Cullingsford, C. (1984). *Children and television*. Aldershot, England: Gower.
- Damsell, K. (2003, April 9). DVDs a hit in Canada, especially among Generation Y. *The Globe and Mail*, p. B4.
- de Groot, G. (1994, June). Psychologists explain Barney's power. *APA Monitor*, p. 4.
- Dennison, M.D., Barbara, A., Erb M.S., Tara A. E., & Jenkins, P. L. (2002). Television viewing and television in bedroom associated with overweight risk among low income preschool children. *Pediatrics*, 109, 1028-1035.
- Desmond, R. J., Singer, J. L., & Singer, D. G. (1990). Family mediation: Parental communication patterns and the influences of television on children. In J. Bryant (Ed.), *television and the American Family* (pp. 293-309), Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum associates.
- Dietz, T.L. (1998). An examination of violence and gender role portrayals in video games: Implications for gender socialization and aggressive behavior. *Sex Roles*, 38, 425-442.
- Dirr, P.J. (2001). Cable television: Gateway to educational resources for development at all ages. In D.G. Singer & J. L. Singer (Eds.), *Handbook of children and the media* (pp. 533-545). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Disney, A. (1995). media violence should be treated as a public health problem. In C. Wekesser (Ed.), *Violence in the media* (pp. 130-131). San Diego, CA: Greenhaven Press.
- Dixon, T.L., & Linz, D. (2002). Race and the misrepresentation of victimization on local television news. *Communication Research*, 27, 547-573.
- Dobrow, J. R. (1990). Patterns of viewing and VCR use: Implications for cultivation analysis. In N. Signorielli & M. Morgan (Eds.), *Cultivation analysis: New directions in media effects research* (pp. 71-83). Newbury Park, CA: Sage.
- Doerken M. (1983). *classroom combat: Teaching and television*, Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Dominick, J. R. (1984). Videogames, television violence, and aggression in teenagers. *Journal of Communication*, 34, 136-147.
- Dominick, J. R. (1987). *The dynamics of mass communication*. New York: Random House.
- Donnerstein, E., slaby, R. G., & Eron, L. D. (1994). The mass media and youth aggression. In L. D. Eron, J. H. Gentry, & P. Schlegel (Eds.), *Reason to hope: A psychosocial perspective on violence and youth* (pp. 219-250). Washington, DC: American Psychological Association.
- Dorr, A., Kovaric, P., & Doubleday, C. (1989). Parent-child coviewing of television. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 33(1), 35-51.
- Dorr, A., Kovaric, P., & Doubleday, C. (1990). Age and content influence on children's perceptions of the realism of television families. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 34(4), 377-397.
- Douglas, W. (1996). The fal from grace ? The modern family on television. *Communication Research*, 23(6), 675-702.
- Douglas, W., & Olson, B. M. (1996). Subversion of the American family ? An examination of children and parents in television families. *Communication Research*, 23(1), 73-99.
- Doyle, J. (2003, March 12). Setting up for the really cool Iraq war show. *The Globe and Mail*, p. R2.
- Duke, L. (2000). Black in a blonde world: Race and girls' interpretation of the feminine ideal in teen magazines. *Journalism and Mass Commuication Quarterly*, 77, 367-392.

- Dunn, J., & Hughes, C. (2001). "I ot some swords and you're dead!": Violent fantasy, antisocial behavior, friendship, and moral sensibility in young children. *Child Development*, 72, 491-505.
- Dunn, L.M. (1965). Peabody picture vocabulary test. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Dunn, L. M., & Dunn, L. M. (1981). Peabody picture vocabulary test-revised: Manual for forms L' and M. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- DuRant, R.H., Rich, M., Emans, S.J., Rome, E.S., Allred, E., & woods, E.R. (1997). Violence and weapon carrying in music videos: A content analysis. *Pediatric Adolescent Medicine*, 151, 443-448.
- DuRant, R.H., Rome, E.S., Rich, M., Allred, E., Emans, S.J., & Woods, E.R. (1997). Tobacco and alcohol use behaviors portrayed in music videos: Content analysis. *American Journal of Public Health*, 87, 1131-1135.
- Durham, M.G. (1999). Girls, media, and the negotiation of sexuality: A study of race, class and gender in adolescent peer groups. *Journalism and Mass Communication Quarterly*, 76, 193-216.
- Durkin, K. (1985). Television, sex roles and children: A developmental social psychological account. Philadelphia: Open University Press.
- Durkin, K. & Judge, J. (2002). Effects of language and social behaviour on children's reactions to foreign people in television. *British Journal of Developmental Psychology*, 19, 597-612.
- Edell, J.A. (1988). Nonverbal effects in advertisements: A review and synthesis. In S. Hecker & D. W. Stewart (Eds.), *Nonverbal communication in advertising* (pp. 11-28). Lexington, MA: D. C. Heath.
- Elber, L. (2002, December 21). Group helps TV practise safe sex. *The Globe and Mail*, p. R20.
- Elkind, D. (1993). Adolescents, parenting, and the media in the twenty-first century. In V.C. Strasburger & G.A. comstock (Eds.), *Adolescents and the media. Adolescent medicine: State of the art reviews*, pp. 599-606. American Academy of Pediatrics. Philadelphia: Hanley and Belfus.
- Engelhardt, T. (1987). The Shortcake strategy. In T Gitlin (Ed.), *Watching television.: A pantheon guide to popular culture* (pp. 68-110). New York: Pantheon.
- Eron, L. D. (1980). Prescription for reduction of aggression. *American Psychologist*, 35(3), 244-252.

- Eron, L. D. (1982). Parent-child interaction, television violence, and aggression of children American Psychologist, 37(2), 197-211.
- Eron, L. D. (1986). Interventions to mitigate the psychological effects of media violence on aggressive behavior. Journal of Social Issues, 42(3), 155-169.
- Eron, L. D. (1994). Theories of aggression: From drives to cognitions. In L. R. Huesmann (Ed.), Aggressive behavior: Current perspectives (pp. 3-33). New York: Plenum.
- Everett-Green, R. (1997, January 28). E-zines explore uncharted Internet territory. the Globe and Mail, p. C1.
- Farrington, D. P. (1991). Childhood aggression and adult violence: Early precursors and later life outcomes. In D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), The development and treatment of childhood aggression (pp. 5-29) Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Feldman, S. (1994, november 15). Chameleon in a box: where TV is taking us. the Globe and Mail, p. 29.
- Ferrington, G. (2003). Youth and multimedia. Media Literacy Review, 3(2), 1.
- Fetler, M. (1984). Television viewing and school achievement. Journal of communication, 34(2), 104-118.
- Fischer, P.M., Schwartz, M.P., Richards, J. W., Jr., & Goldstein, A. O. (1991). Brand logo recognition by children aged 3 to 6 years: Mickey Mouse and Old Joe the Camel. Journal of the American Medical Association, 266, 3145-3148.
- Fleming, M. J., & Rickwood, D.J. (2001). Effects of violent versus nonviolent video games on children's arousal, aggressive mood, and positive mood. Journal of Applied Social Psychology, 31, 2047-2071.
- Flynn, B.S., Worden, J.K., Secker-Walker, R.H., Badger, G.J., Geller, B.M., & Costanza, M.C. (1992). Prevention of cigarette smoking through mass media intervention and school programs. [Abstract]. American Journal of Public health, 82, 827-834. Retrieved January '13, 2003 from <http://www.ajph.org/cgi/content/abstract/82/6/827?ijkey=overebl15xYPLlg>.
- Forge, K. L. S., & Phemister, S. (1987). The effect of prosocial cartoons on preschool children. Child Study Journal, 17(2), 83-88.
- Foss, K. A., & Alexander, A. F. (1996). exploring the margins of viewing. Communication Reports, 9(1), 61-67.

- Fouts, G., & Burggraf, K. (1999). Television situation comedies: Female body images and verbal reinforcements. *Sex Roles*, 40, 473-481.
- Fowles, J. (1992). *Why viewers watch: A reappraisal of television's effects*. Newbury Park, CA: Sage.
- Friedrich-Cofer, L., & Huston, A. C. (1986). Television violence and aggression: The debate continues. *Psychological Bulletin*, 100, 364-371.
- Fullerton, J.A., & Kendrick, A. (2000). Portrayal of men and women in U.S. Spanish language television commercials. *Journalism and Mass Communication Quarterly*, 77, 128-142.
- Funk, J. B., & Buckman, D. D. (1996). Playing violent video and computer games and adolescent self-concept. *Journal of Communication*, 46(2), 19-32.
- Gadow, K. D., Sprafkin, J., & Ficarrotto, T. J. (1987). Effects of viewing aggression-laden cartoons on preschool-aged emotionally disturbed children. *Child Psychiatry and Human Development*, 17(4), 257-274.
- Gadow, K. D., Sprafkin, J., Kelly, E., & Ficarrotto, T. (1988). Reality perceptions of television: A comparison of school-labeled learning -disabled and nonhandicapped children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 17, 25-33.
- Gadow, K. D., Sprafkin, J., & Watkins, T. L. (1987). Effects of a critical viewing skills curriculum on elementary school children's knowledge and attitudes about television. *The Journal of Educational Research*, 81, 165-170.
- Gardner, H., & Krasny Brown, L. (1984). Symbolic capabilities and children's television. In J. P. Murray & G. Salomon (Eds.), *The future of children's television* (pp. 45-51). Boys Town, NE: Father Flanagan's Boys' Home.
- Geen, R. (1994, October). Psychologists explore the origins of violence. *APA Monitor*.
- Gender gap persists in computer studies. (2003, June 24). *The Record*, p. A4.
- Gentile, D.A., & Walsh, D. A. (2002, January 28). A normative study of family media habits. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 23, 157-178.
- Gentile, D., Walsh, D., Bloomgren, B., J., Atti, J., & Norman, J. (2001, April). *Frogs sell beer: The effects of beer advertisements on adolescent drinking knowledge, attitudes and behavior*. National Institute on Media and the Family paper presented at the Biennial Conference of the Society for Research in Child Development. Cited in National Institute on Media and the Family (2002), *Alcohol Advertising and Youth*. Retrieved Dec. 29, 2002, from http://www.mediafamily.org/facts/facts_alcohol.shtml.

- Gerbner, G. (1998). Casting the American scene: A look at the characters on prime time and daytime television from 1994-1997. The 1998 Screen Actors Guild report: Casting the scene. Retrieved December 27, 2002, from the Media Awareness Network Web site: <http://www.media-awareness.ca/eng/issues/minrep/resource/reports/gerbner.htm>.
- Gerbner, G., Gross, L., Morgan, M., & Signorielli, N. (1980). The "mainstreaming" of America: Violence profile no. 11. *Journal of Communication*, 30(3), 10-29.
- Gerbner, G., Gross, L., Morgan, M., & Signorielli, N. (1982). Charting the mainstream: Television's contributions to political orientation. *Journal of Communication*, 32(2), 100-127.
- Gerbner, G., Gross, L., Morgan, M., & Signorielli, N. (1986). Living with television: The dynamics of the cultivation process. In J. Bryant & D. Zillmann (Eds.), *Perspectives on media effects* (pp. 17-40). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gerbner, G., Gross, L., Morgan, M., & Signorielli, N. (1994). Growing up with television: The cultivation hypothesis. In J. Bryant & D. Zillmann (Eds.), *Media effects: Advances in theory and research* (pp. 17-41). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Gibbons, J., Anderson, D. R., Smith, R., Field, D. E., & Fischer, C. (1986). Young children's recall and reconstruction of audio and audiovisual narratives. *Child Development*, 57, 1014-1023.
- Gidwani, P.P., Sobol, A., DeJong, W., Perrin, J.M., & Gortmaker, S.L. (2002). Television viewing and initiation of smoking among youth. *Pediatrics*, 110, 505-508.
- Gill, A. (2003, January 27). Below zero. *The Globe and Mail*, pp. R1, R7.
- Goldstein, A.O., Sobel, r.A., & Newman, G.R. (1999). Tobacco and alcohol use in G-rated children's animated films. *Journal of the American Medical Association*, 281, 1131-1136 [Abstract]. Retrieved January 14, 2003, from http://www.ncbi.nlm.nih.gov/entrez/query.fcgi?cmd=retrieve&db=pubmed&list_uids=101
- Gow, J. (1996). Reconsidering gender roles on MTV: Depictions in the most popular music videos of the 1990's. *communication Reports*, 9, 151-161.
- Greenberg, B.S. (1986). Minorities and the mass media. In J. Bryant & D. Zillmann (Eds.), *Perspectives on media effects* (pp. 165-188). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Greenfield, P.M., Bruzzone, L., & Koyamatsu, K. (1987). What is rock music doing to the minds of our youth? A first experimental look at the effects of rock music lyrics and music videos. *Journal of Early Adolescence*, 7, 315-329.
- Griffiths, M.d. (1991). Amusement machine playing in childhood and adolescence: A comparative analysis of video games and fruit machines. *Journal of Adolescence*, 14, 53-73.
- Grimes, T., & Bergen, L. (2001). The notion of convergence as an epistemological base for evaluating the effect of violent programming on psychologically normal children. *Mass Communication and Society*, 4, 183-198 [Abstract]. Retrieved January 6, 2003, from <http://operatix.ingentaselect.com/v1=37615266/cl=35/nw=1/rpsv/wwwtemp/c135tmp57.htm>
- Groebe, J. (2001). Media violence in cross-cultural perspective: A global study on children's media behavior and some educational implications. In D.G. Singer & J.L. Singer (Eds.), *Hand-book of children and the media* (pp. 255-268). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Grube, J., & Wallack, L. (1994, February). Television beer advertising and drinking knowledge, beliefs, and intentions among schoolchildren. *The American Journal of Public Health*, 24, 254-259 [Abstract]. Retrieved January 13, 2003, from <http://www.ajph.org/cgi/content/abstract/84/2/254?ijkey=f8ZGjPW1BUgIA>
- Gruber, E., & Grube, J. W. (2000). Adolescent sexuality and the media. *Western Journal of Medicine*, 172, 210-214.
- Guerra, N. G., Nucci, L., & Huesmann, L. R. (1994). Moral cognition and childhood aggression. In L. R. Huesmann (Ed.), *Aggressive behavior: current perspectives* (pp. 13-33). New York: Plenum.
- Gunter, B. (1985). *Dimensions of television violence*. Aldershot, England: Gower.
- Gunter, B., McAleer, J., & Clifford, B. (1990). *Children's views about television*. Aldershot, England: Avebury.
- Haddon, L. (1993). Interactive games. In P. Hayward & T. Wollen (Eds.), *Future visions: New technologies of the screen* (pp. 123-147). London: British Film Institute.
- Hardin, M., Lynn, S., Walsdorf, K., & Hardin, B. (2002). The framing of sexual difference in SI for kids editorial photos. *Mass Communication and Society*, 5 (3), 341-359.

- Harrison, K. (2000). The body electric: Thin-ideal media and eating disorders in adolescents. *Journal of Communication*, 50(3), 119-143.
- Harrison, L., & Williams, T. (1986). Television and cognitive development. In T. M. Williams (Ed.), *The impact of television: A natural experiment in three communities* (pp. 87-142). New York: Academic Press.
- Hattemer, B., & Showers, R. (1995a). Heavy metal rock and gangsta rap music promote violence. In C. Wekesser (Ed.), *Violence in the media* (pp. 150-158). San Diego, CA: Greenhaven Press.
- Hattemer, B., & Showers, R. (1995b). Prosocial programming by the media can be effective. In C. Wekesser (Ed.), *Violence in the media* (pp. 86-93). San Diego, CA: Greenhaven Press.
- Hawkins, R. R., & Daly, J. (1988). Cognition and communication. In R. P. Hawkins, J. M. Wiemann, & S. Pingree (Eds.), *Advancing communication science: Merging mass and interpersonal processes* (pp. 191-223). Newbury Park, CA: Sage.
- Hawkins, R. P., Kim, Y., & Pingree, S. (1991). The ups and downs of attention to television. *Communication Research*, 18(1), 53-76.
- Hawkins, R. P., & Pingree, S. (1986). Activity in the effects of television on children. In J. Bryant & D. Zillmann (Eds.), *Perspectives on media effects* (pp. 233-250). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Hayes, D. S., & Birnbaum, D. W. (1980). Preschoolers' retention of televised events: Is a picture worth a thousand words? *Developmental Psychology*, 16(5), 410-416.
- Hayes, D. S., & Kelly, S. B. (1984). Young children's processing of television: Modality differences in the retention of temporal relations. *Journal of Experimental Child Psychology*, 38, 505-514.
- Hearold, S. (1986). A synthesis of 1043 effects of television on social behavior. In G. Comstock (Ed.), *Public communication and behavior* (Vol. 1, pp. 65-133). Orlando, FL: Academic Press.
- Heath, L., & Gilbert, K. (1996). mass media and fear of crime. *American Behavioral Scientist*, 39(4), 379-386.
- Henning, B., & Vorderer, P. (2001). Psychological escapism: Predicting the amount of television viewing by need for cognition. *Journal of Communication*, 51(1), 100-120.

- Hepola, S. (2003, June 22). Her favorite class: 'Sex' education. *The New York Times*, p. 1.
- Higgins, M. (2003, March 11). In this unsettled world, Mr. Rogers exemplified safety. *The record*, p. A9.
- Hirsch, B. Z., & Kulberg, J. M. (1987). Television and temporal development. *Journal of Early Adolescence*, 7(3), 331-334.
- Hobbs, R. (1997). Literacy for the information age. In J. Flood, s.B. Heath, & D. Papp (Eds.). *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts* (pp. 7-14). New York: Macmillan.
- Hobbs, R. (1998). The seven great debates in the media literacy movement. *Journal of communication*, 48(1), 16-32.
- Hobbs, R. (2003). Media literacy in the classroom. *Newsweek Education Program*. Retrieved April 20, 2003, from [http://school.newsweek.com/online_activities / media.php](http://school.newsweek.com/online_activities/media.php)
- Hodge, R., & Tripp, D. (1986). *Children and television*. Cambridge, England: Polity Press.
- Hodges, C. (1995). *Beyond the computer*. new york: Random House/ Broderbund.
- Hoffner, C. (1995). Adolescents' coping with frightening mass media. *Communication Research*, 22(3), 325-346.
- Hoffner, C., Cantor, J., & Thorson, E. (1988). Children's understanding of a televised narrative. *Communication Research*, 15(3), 227-245.
- Hoffner, C., & Haefner, M. J. (1997). Children's comforting of frightened coviewers. *communication Research*, 24, 136-152.
- Hoffner, c., Plotkin, r.S., Buchanan, M., Anderson, D., Kamigaki, L. A., Hubbs, L. A., et al. (2001). The third-person effect in perceptions of the influence of television violence. *Journal of communication*, 51(2), 283-299.
- Hofschire, L. J., & Greenberg, B. S. (2002). Media's impact on adolescents' body dissatisfaction. In J. D. Brown, J. R. Steele, & K. Walsh-Childers (Eds.), *Sexual teens, sexual media: Investigating media's influence on adolescent sexuality* (pp. 125-149). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Huesmann, L. R. (1986). Psychological processes promoting the relation between exposure to media violence and aggressive behavior by the viewr,. *Journal of Social Issues*, 42(3), 125-139.

- Huesmann, L. R. (1988). An information processing model for the development of aggression. *Aggressive Behavior*, 14, 13-24.
- Huesmann, L. R., & Eron, L. D. (1986). The development of aggression in American children as a consequence of television violence viewing. In L. R. Huesmann & L. D. Eron (Eds.), *Television and the aggressive child: A cross-national comparison* (pp. 45-80). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Huesmann, L. R., Eron, L. D., Lefkowitz, M. M., & Walder, L. O. (1984). Stability of aggression over time and generation. *Developmental Psychology*, 20(6), 1120-1134.
- Huesmann, L. R., Eron, L. D., & Yarmel, P. W. (1987). Intellectual functioning and aggression. *Journal of Personal and Social Psychology*, 52, 232-240.
- Huesmann, L. R., Lagerspetz, K., & Eron, L. D. (1984). Intervening variables in the Tv violence-aggression relation: Evidence from two countries. *Developmental Psychology*, 20(5), 746-775.
- Huesmann, L. R., & Miller, L. S. (1994). Long-term effects of repeated exposure to media violence in childhood. In L. R. Huesmann (Ed.), *Aggressive behavior: Current perspectives* (pp. 153-186). New York: Plenum.
- Huntemann, N., & Morgan, M. (2001). Mass media and identity development. In D.G. Singer & J. L. Singer (Eds.), *Handbook of children and the media* (pp. 309-322). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Huston, A. C., Donnerstein, E., Fairchild, H., Feshbach, N. D., Katz, P. A., Murray, J. P., Rubinstein, E. A., Wilcox, B. L., & Zuckerman, D. (1992). *Big world, small screen. The role of television in American society*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Huston, A. C., Greer, D., Wright, J. C., Welch, R., & Ross, R. (1984). Children's comprehension of televised formal features with masculine and feminine connotations. *Developmental Psychology*, 20(4), 707-716.
- Huston, A. C., Wartella, E., & Donnerstein, E. (1998). Measuring the effects of sexual content in the media: A report to the Kaiser Family. Retrieved December 20, 2002, from <http://www.kff.org/content/archive/1389/content.html>
- Huston, A. C., & Wright, J. C. (1983). Children's processing of television: The informative function of formal features. In J. Bryant & D. R. Anderson (Eds.), *Children's understanding of television* (pp. 35-68). New York: Academic Press.

- Irvin, L. K., Walker, H. M., Noell, J., Singer, G. H. S., Irvine, A. B., Marquez, K., & Britz, B. (1992). Measuring children's social skills using Microcomputer-based videodisc assessment. *Behavior Modification*, 16(4), 475-503.
- Janz, K.F., Burns, T.L., Torner, J. C., Levy, S.M., Paulos, R., Willing, M. C., & Warren, J.J. (2001). Physical activity and bone measures in young children: The Iowa bone development study. *Pediatrics*, 107, 1387-1393.
- Jesdanun, A. (2001, February 15). Filtering out bad software? abcnews.com. Retrieved November 8, 2003, from <http://abcnews.go.com/sections/scitech/DailyNews/netfilters010215.html>.
- Johnson, J. (2003, February 15). Boy meets girl, boy gets Googled. *The Globe and Mail*, p. L1.
- Johnson, J.D., Jackson, L.A., & Gatto, L. (1995). Violent attitudes and deferred academic aspirations: Deleterious effects of exposure to rap music. *Basic and Applied Social Psychology*, 16, 27-41.
- Johnston, D.D. (1995). Adolescents' motivations for viewing graphic horror. *Human Communication Research*, 21, 522-552.
- Johnston, J., & Ettema, J. S. (1986). Using television to best advantage: Research for prosocial television. In J. Bryant & D. Zillmann (Eds.), *Perspectives on media effects* (pp. 143-164). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Jordan, A.B. (2001). Public policy and private practice: Government regulations and parental control of children's television use in the home. In D. G. Singer & J. L. Singer (Eds.), *Hand book of children and the media* (pp. 651-662). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Josephson, W. L. (1987). Television violence and children's aggression: Testing the priming, social script and disinhibition predictions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 882-892.
- Joy, L. A., Kimball, M. M., & Zabrack, M. L. (1986). Television and children's aggressive behavior. In T. M. Williams (Eds.), *The impact of television* (pp. 303-360). Orlando, FL: Academic.
- Junk-food marketing goes elementary. (2000, January). *Education Digest*, 65(5), 32.
- Kaiser Family Foundation. (2001). Few parents use V-chip to block TV sex and violence, but more than half use TV ratings to pick what kids can watch. Retrieved December 20, 2002, from <http://www.kff.org/content/2001/3158/V-chip%20release.htm>

- Kaiser Family Foundation. (2002a, Fall). Children and video games. Retrieved November 6, 2003, from http://www.kff.org/content/2002/3271/ideo_game_Key_Facts.pdf
- Kaiser Family foundation. (2002b, May). Teens, sex and TV. Survey snapshot. retrieved November 6, 2003, from <http://www.kff.org/content/2002/3229/TeenSnapshot.pdf>
- Kaliebe, K., & Sondheimer, A. (2002). The media: Relationships to psychiatry and children: A seminar. *Academic Psychiatry*, 26, 205-215.
- Kaufman, R. (2000). The impact of television and video entertainment on student achievement in reading and writing. Retrieved April 20, 2003, from <http://www.turnoffyourtv.com/readingwriting.html>
- Kellermann, K. (1985). Memory processes in media effects. *Communication Research*, 12(1), 83-131.
- Kelley, P., Gunter, B., & Buckle, L. (1987). "Reading" television in the classroom: More results from the Television Literacy Project. *Journal of Educational Television*, 13(1), 7-20.
- Kelly, A. E., & Spear, P. S. (1991). Interprogram synopses for children's comprehension of television content. *Journal of Experimental Child Psychology*, 52(1), 87-98.
- Kestenbaum, G. I., & Weinstein, L. (1985). Personality, Psychopathology, and Developmental issues in Male adolescents' video game use. *Journal of American Academy of Child Psychiatry*, 24(3), 329-333.
- King, A. (1995, October 13). Beware the temptation to classify violent TV shows. *The Globe and Mail*, p. A19.
- Klesges, R.C., Shelton, M. L., & Klesges, L. M. (1993). Effects of television on metabolic rate: Potential implications for childhood obesity. *Pediatrics*, 91, 281-286.
- Koolstra, c.M., & Van der Voort, T.H.A. (1996). Longitudinal effects of television on children's leisure-time reading. A test of three explanatory models. *human communication Research*, 23, 4-35.
- Kraut, R., Patterson, M., Lundmark, V., Kiesler, S., Mukopadhyay, T., & Scherlis, W. (1998). Internet paradox: A social technology that reduces social involvement and psychological well-being? *American Psychology*. 53(9), 1017-1031.

- Krcmar, M., & Cooke, M. C. (2001). Children's moral reasoning and their perceptions of television violence. *Journal of Communication*, 51(2), 300-316.
- Krcmar, M., & Valkenburg, P.M. (1999). A scale to assess children's moral interpretations of justified and unjustified violence and its relationship to television viewing. *Communication Research*, 26, 608-634.
- Kubey, R. W. (1986). Television use in everyday life: Coping with unstructured time. *Journal of Communication*, 36, 108-123.
- Kubey, R. (1990). Television and family harmony among children, adolescents, and adults: Results from the Experience Sampling Method. In J. Bryant (Ed.), *Television and the American family* (pp. 73-88). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kubey, R., & Csikszentmihalyi, M. (1990). *Television and the quality of life. How viewing shapes everyday experience*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kubey, R., & Larson, R. (1990). The use and experience of the new video media among children and young adolescents. *Communication Research*, 17(1), 107-130.
- Kubey, R., Larson, R., & Csikszentmihalyi, M. (1996). Experience sampling method applications to community research questions. *Journal of Communication*, 46, 99-120.
- Kunkel, D. (1988). From a raised eyebrow to a turned back: The FCC and children's product-related programming. *Journal of Communication*, 38(4), 61-90.
- Kunkel, D. (1992). Children's television advertising in the multichannel environment. *Journal of Communication*, 42(3), 134-152.
- Kunkel, D. (1999). APA Congressional testimony in the Hearing on Television Violence before the U.S. Senate Committee on Commerce, Science, and Transportation. Retrieved April 20, 2003, from <http://www.apa.org/ppo/issues/pkunkel.html>.
- Kunkel, D., Biely, E., Eyal, K., Cope-Farrar, K., Donnerstein, E., & Fandrich, R. (2003). *SEX ON TV3: A biennial report to the Kaiser Family Foundation*. Retrieved November 11, 2003, from http://www.kff.org/content/2003/20030204a/Sex_on_TV_3_Full.pdf

- Kunkel, D., Cope, K.M., & Colvin, C. (1996). Sexual messages in "family hour" television. Oakland, CA: Children Now, Kaiser Foundation. ED 409080. Retrieved December 20, 2002, from <http://npin.org/pnews/1999/pnew199/int199c.html>
- Kunkel, D., Cope-Farrar, K., Biely, E., Maynard-Farinola, W.J., & Donnerstein, E. (2001). SEX ON TV2. Menlo Park, CA: Kaiser Family Foundation. Retrieved November 10, 2003, from <http://www.kff.org/content/2001/3087/>
- Kunkel, D., Maynard-Farinola, W.J., Farrar, K., Donnerstein, E. B., & Zwarun, L. (2002). Deciphering the V-chip: An examination of the television industry's program rating judgments. *Journal of Communication*, 52(1), 112-138.
- Lacey, L. (1993, February 4). what is going on ? *The Globe and Mail*, p. C1.
- Lagerspetz, K. M. J., & Bjorkqvist, K. (1994). Indirect aggression in boys and girls. In L. R. Huesmann (Ed.), *Aggressive behavior: Current perspectives* (pp. 131-150). New York: Plenum
- Lauzen, M. M., Dozier, D.M., & Hicks, M. V. (2001). Prime-time players and powerful prose: The role of women in the 1997-1998 television season. *Mass Communication and society*, 4, 39-59.
- Lawrence, F., & Wozniak, P.H. (1989). Children's television viewing with family members. *Psychological Reports*, 65, 395-400
- Lawrence, S., & Giles, L. (1998). Searching the World Wide Web. *Science*, 280, 98-100.
- Lawrence, S., & Giles, L. (1999). Accessibility and distribution of information on the Web. *Nature*, 400, 107-109.
- Lefrancois, G.R. (1992). *Of children* (7th ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Lemish, D., & Rice, M.L. (1986). Television as a talking picture book: A prop for language acquisition. *Journal of Child language*, 13, 251-274.
- Lenhart, A., rainie, L., & Lewis, O. (2001). Teenage life online: the rise of the instant-message generation and the Internet's impact on friendships and family relationships. Washington, DC: The Pew Internet & American Life Project. Retrieved July 20, 2003, from <http://www.pewinternet.org/>
- Leonard, J. (1995). The negative impact of media violence on society is exaggerated. In C. Wekesser (Ed.), *Violence in the media* (pp. 31-37). San diego, CA: Greenhaven Press.

- Lepper, M. R., & Gurtner, J. (1989). Children and computers: Approaching the twenty-first century. *American Psychologist*, 44, 170-178.
- Levin, S. R., Petros, T. V., & Petrella, F. W. (1982). Preschoolers' awareness of television advertising. *Child Development*, 53, 933-937.
- Levine, L. E., & Waite, B. M. (2000). Televiewing and attentional abilities in fourth and fifth grade children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21, 667-679.
- Levine, S. B. (1995). A variety of measures could combat media violence. In C. Wekesser (Ed.), *Violence in the media* (pp. 142-147). San Diego, CA: greenhaven Press.
- Liebert, R. M., & Sprafkin, J. (1988). *The early window* (3rd ed.). New York: Pergamon.
- Lindlof, T.R., & Meyer, T.P. (1998). Taking the interpretive turn: Qualitative research of television and other electronic media. In J. K. Asmen & G. L. Berry (Eds.), *Research paradigms, television, and social behavior* (pp. 237-268). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lindlof, t.R., & Shatzer, M.J. (1990). VCR usage in the American family. In J. Bryant (Ed.), *Television and the American family* (pp. 89-109). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Li-Vollmer, M. (2000). Race representation in child-targeted television commercials. *Mass Communication and Society*, 5, 207-228.
- Lorch, E.P., Anderson, D.R., & Levin, S.R. (1979). The relationship of visual attention to children's comprehension of television. *Child Development*, 50, 722-727.
- Lowry, b. (2002, October 16). Newscasts too often employ scare tactics. *Children Now*, Retrieved December 29, 2002, from [http://www. childrennow.org/newsroom/news-02/camra-10-16-02.htm](http://www.childrennow.org/newsroom/news-02/camra-10-16-02.htm).
- Lull, J. (1988a). Constructing rituals of extension through family television viewing. In J. Lull (Ed.), *world families watch television* (pp. 237-259). Newbury Park, CA: Sage.
- Lull, J. (1988b). The family and television in world cultures. In J. Lull (Ed.), *World familiees watch television* (pp. 9-21). Newbury Park, CA: Sage.
- Lynn, R., Hampson, S., & Agahi, E. (1989). Television violence and aggression: A genotype-environment, correlation and interaction theory. *Social Behavior and Personality*, 17(2), 143-164

- MacBeth, T.M. (1998). Quasi-experimental research on television and behavior: Natural and field experiments. In J.K. Asamen & G.L. Berry (Eds.), *Research paradigms, television, and socail behavior* (pp. 109-151). Thousand Oaks, CA: Sage.
- MacGregor, R. (2002, October 17). This news just din: When TV is too much. *The globe and Mail*, p. A2.
- MacGregor, R. (2003, January 8). what Canadian economists should learn from the first Product Placement Awards. *the Globe and Mail*, p. A2.
- Maclin, M. C. (1988). The relationship between music in advertising and children's responses: An experimental investigation. In S. Hecker & D.W. Stewart (Eds.), *Nonverbal communication in advertising* (pp. 225-244). Lexington, MA: Heath.
- Malamuth, N.M., & Impett, e.A. (2001). Research on sex in the media: What do we know about effects on children and adolescents? In D.G. Singer & J. L. Singer (Eds.), *Handbook of children and the media* (pp. 269-287). thousand Oaks, CA: sage.
- Mathios, A., Avery, R., Bisogni, C., & Shanahan, J. (1998). Alcohol portreayal on prime time television: Manifest and latent messages. *Journal of Studies on Alcohol*, 59, 305-310 [Abstract]. Retrieved January 14, 2003, from http://www.ncbi.mnlm.nih.gov/entrez/query.fcgi?cmdretrieve&db=pubmed&list_959
- Mayer, W. G. (1994). Trends: the rise of the new media. *Public Opinion Quarterly*, 58(1), 124-146.
- McClure, R. F., & Mears, F. G. (1986). Videogame playing and psychopathology. *Psychological Reports*, 59(1), 59-62.
- McCool, G. (2003, April 8). Long TV sitting raises obesity risk, study finds. Retrieved June 19, 2003. from ABC News Web site: http://abcne wsgo.com/wire/US/reuters20030408_504.html
- McGinn, D. (2002, November 11). guilt free TV. *Children Now*. Retrieved December 29, 2002, from <http://www.childrennow.org/newsroom/news-02/cam-ra-11-11-02.htm>
- Meadowcroft, J.M., & Reeves, B. (1989). Influence of story schema development on children's attention to television. *Communication Research*, 16, 352-374.
- Media Awareness Network. (1995). Prime Time Parent workshop kit. Retrieved August 16, 2002, from <http://www.media-awareness.ca/eng/med/home/resource/ptpkit.htm>

- Media Awareness Network. (2001). Young Canadians in a wired world: The students' view. Final report. Retrieved July 15, 2003, from [http:// www.media-awareness.ca/english/resources/special_initiatives/surve_resources/stu](http://www.media-awareness.ca/english/resources/special_initiatives/surve_resources/stu)
- Media Awareness network. (2002). Internet education initiative for Canadian girls launched by Girl guides and Media Awareness Network [News release]. Retrieved July 15, 2003, from http://www.media-awareness.ca/english/resources/media_kit/news_releases/2002/go_girl_
- Media Awareness Network. (2003a). Are your Web aware? Retrieved July 15, 2003, from www.media-awareness.ca/english/parents/internet/fact_or_folly_parents/index.cfm
- Media Awareness Network. (2003b). Cereal and junk food advertising. Retrieved July 15, 2003, from http://www.media-awareness.ca/english/resources/educational/handouts/advertising_mathe.
- Media Awareness Network (2003c). Fact or folly: Authenticating online information. Retrieved July 15, 2003 from http://www.media-awareness.ca/english/parents/internet/fact_or_folly_parents/index.cfm
- Media Awareness Network. (2003d). Jo cool or Jo fool. Retrieved July 15, 2003, from http://www.media-awareness.ca/english/special_initiatives/games/joecool_joefool/index.cfm
- Media Awareness Network. (2003e). Kids for sale: Online marketing to kids and privacy issues. Retrieved July 15, 2003, from http://www.media-awareness.ca/english/parents/internet/kids_for_sale_parents/index.cfm
- Media Awareness Network. (2003f). Special issues for girls. Retrieved July 15, 2003, from http://www.media-awareness.ca/english/parents/video_games/issues_girls_video_games.cfm
- Media Awareness Network. (2003g). Watching for "weasel words." Retrieved July 15, 2003, from http://www.media-awareness.ca/english/resources/parents_resources/handouts/handouts_w
- Messaris, P. (1986). Parents, children, and television. In G. Gumpert & R. Cathcart (Eds.), *Inter/media: Interpersonal communication in a media world* (3rd ed., pp. 519-536). New York: Oxford University Press.
- Metzger, M. J., & Flanagin, A.J. (2002). Audience orientations toward new media. *Communication Research Reports*, 19, 338-351.

- Meyrowitz, J. (1998). Multiple media literacies. *Journal of Communication*, 48(1), 96-108.
- Miller, M. C. (1987). *Deride and conquer*. In T. Gitlin (Ed.), *Watching television: A pantheon guide to popular culture* (pp. 183-228). New York: Pantheon.
- Miron, D., Bryant, J. & Zillmann, D. (2001). Creating vigilance for better learning from television. In D.G. Singer & J.L. Singer (Eds.), *Handbook of children and the media* (pp. 153-181). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Morgan, M. (1993). Television and school performance. In *Adolescents and the Media, Adolescent Medicine: State of the Art Reviews*, 4(3), 607-622. American Academy of Pediatrics. Philadelphia: Hanley and Bultus.
- Morgan, M., Alexander, A., Shanahan, J. & Harris, C. (1990). Adolescents, VCRs, and the family environment. *Communication Research*, 17(1), 83-106.
- Morgan, M., & Shanahan, J. (1991). Do VCRs change the TV picture? VCRs and the cultivation process. *American Behavioral Scientist*, 35(2), 122-135.
- Morgenstern, J. (1989, January 1) TV's big turnoff. Can "USA Today" be saved? *The New York Times Magazine*, Section 6, pp. 13-15, 26-218.
- Morris, M., & Ogan, C. (1996). The Internet as mass mediaum. *Journal of Communication*, 46(1), 39-50.
- Murray, J.P. (1998). Studying television violence: A research agenda for the 21st century. In J.K. Asamen & G.L. Berry (Eds.), *Research paradigms, television, and social behavior* (pp. 369-410). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mutz, D.C., Roberts, D.F., & Van Vuuren, D.P. (1993). Reconsidering the displacement hypothesis: Television's influence on children's time use. *Communication Research*, 20, 51-75.
- Naigles, L. R., & Mayeux, L. (2001). Television as incidental language teacher. In D.G. Singer & J. L. Singer (Eds.), *Handbook of children and the media* (pp. 135-152). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nathanson, A.I. (1999). Identifying and explaining the relationship between parental mediation and children's aggression. *Communication Research*, 26(2), 124-143.
- Nathanson, A. I. (2001). Parents versus peers: Exploring the significance of peer mediation of antisocial television. *Communication Research*, 28(3), 251-274.

- National Coalition for the Protection of Children and Families. (2003). Retrieved April 20, 2003 from <http://www.nationalcoalition.org/stat.phtml?ID=53>.
- National Institute on Media and the Family. (1997-2000). KidScore. Retrieved from <http://www.Mediafamily.org>
- National Institute on Media and the Family. (2002a). Alcohol advertising and youth. retrieved December 29, 2002, from http://www.mediafamil.org/facts/facts_alcohol.shtml
- National Institute on Media and the Family. (2002b). Children and advertising. Retrieved December 29, 2002, from http://www.mediafamil.org/facts/facts_childadv.shtml
- National Institute on Media and the Family (2002c). Commercial advertising in schools. Retrieved December 29, 2002, from http://www.mediafamily.org/facts/facts_adsinschool.shtml
- National Institute on Media and the Family. (2002d). Effect of advertising on children's use of tobacco. Retrieved December 29, 2002, from http://www.mediafamily.org/facts/facts_tobacco.shtml
- National Institute on Media and the Family. (2002e). Effects of video game playing on children. Retrieved December 29, 2002, from http://www.mediafamily.org/facts/facts_effect.shtml
- National Institute on Media and the Family (2002f). Helping children cope with war and terrorism. Retrieved December 29, 2002, from <http://www.mediafamily.org/facts/tipshelpingkidscope.shtml>
- National Institute on Media and the Family. (2002g). Internet advertising and children. Retrieved December 29, 2002, from http://www.mediafamily.org/facts/facts_internetads.shtml
- National Institute on Media and the Family. (2002h). Media use. Retrieved December 29, 2002, from http://www.mediafamily.org/facts/fact_mediause.shtml
- National Institute on Media and the Family. (2002i). MTV. Retrieved December 29, 2002, from http://www.mediafamily.org/facts/facts_mtv.shtml
- National Institute on Media and the Family. (2002j). Music and children. Retrieved December 29, 2002, from http://www.mediafamily.org/facts/facts_music.shtml
- National Institute on Media and the Family. (2002k). Pro-wrestling: Lewd, crude, and on your tube. Media Wise, 11, 1-5. Retrieved December 29, 2002, from <http://www.mediafamily.org/newsletter/v.11.shtml>

- National Institute on Media and te Family. (2002l). Safety tips for surfing the net. Retrieved December 29, 2002, from http://www.mediafamily.org/facts/tips_surfsafe.shtml
- National Institute on Media and the Family. (2002m). television's effect on reading and academic achievement. Retrieved December 29, 2002, from http://www.mediafamily.org/facts/facts_tvteffect.shtml
- National Institute on Media and the Family. (2002n). Television and obesity among children. Retrieved December 29, 2002, from http://www.mediafamily.org/facts/facts_tvandobchild.shtml
- National Institute on Media and the Family. (2002o). TV in the bedroom. Media Wise, 10. Retrieved December 29, 2002, from <http://www.mediafamily.org/newsletter/v10.shtml>
- National Institute of Mental Health. (1982). Television and behavior: Ten years of scientific progress and implications for the eighties, I. DHHS #A82-1195. Washington, DC: U.s. Government Printing Office.
- National Public radio. (1999). Survey shows weidespread enthusiasm for high technology. Retrieved November 5, 2003, from <http://www.npr.org/programs/specials/poll/technology>
- Nelson, J. (1987). The perfect machine: Television in the nuclear age. Toronto, Ontario, Canada: Between the Lines.
- The Net Value report on minors online... (2000, December 19). (Taken from study by NetValue, Internet activity service.) Businesswire.
- Neuman, S.B. (1988). The displacement effect: Assessing the relation between television viewing and reading performance. *Reading Research Quarterly*, 23 (4), 414-440
- New York Times Service and Staff. (1997, January 2). U.S. TV networks launch ratings system. *The globe and Mail*, p. C3.
- Nickerson, R. S. (1995). Can technology help teach for understanding? In D. N. Perkinss, J. L. Schwartz, M. M. West, & M. S. Wiske (Eds.), *Software goes to school: Teaching for understanding with new technologies* (pp. 7-22). New York: Oxfor University Press.
- Nolen, S. (2000, April 6). Web babies. *The Globe and Mail*, pp. R1, R3.
- Nordland, R., & Bartholet, J. (2001, March 19). The Web's dark secret. *Newsweek*, 137(12), p. 44.

- Okagaki, L., & Frensch, P. A. (1994). Effects of video game playing on measures of spatial performance: Gender effects in late adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 15, 33-58.
- O'Keefe, G.J., & Reid-Nash, K. (1987). Crime news and real-world blues: The effects of the media on social reality. *Communication Research*, 14, 147-163.
- Paik, H. (2001). The history of children's use of the electronic media. In D. G. Singer & J. L. Singer (Eds.), *Handbook of children and the media* (pp. 7-27). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Paik, H., & Comstock, G. (1994). The effects of television violence on antisocial behavior: A meta-analysis. *Communication Research*, 21, 516-546.
- Palmer, E. L. (1998). Quantitative research paradigms in the study of television: Field of dreams, world of realities. In J. K. Asamen & G. L. Berry (Eds.), *Research paradigms, television, and social behavior* (pp. 39-65). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Palmer, E. L., Taylor Smith, K., & Strawser, K. S. (1993). Rubik's tube: Developing a child's television worldview. In G. L. Berry & J. K. Asamen (Eds.), *Children and television: Images in a changing sociocultural world* (pp. 143-154). Newbury Park, CA: Sage.
- Parks, M. R. & Floyd, K. (1996). Making friends in cyberspace. *Journal of Communication*, 46(1), 80-97.
- Pepler, D. J., & Slaby, R. G. (1994). Theoretical and developmental perspectives on youth and violence. In L. D. Eron, J. H. Gentry, & P. Schlegel (Eds.), *Reason to hope: A psychosocial perspective on violence and youth* (pp. 27-58). Washington, DC: American Psychological Association.
- Perse, E. M., Ferguson, D. A., & McLeod, D. M. (1994). Cultivation in the newer media environment. *Communication Research*, 21(1), 79-104.
- Peterson, L., & Lewis, K. E. (1988). Preventive intervention to improve children's discrimination of the persuasive tactics in televised advertising. *Journal of Pediatric Psychology*, 13(2), 163-170.
- Pezdek, K., & Hartman, E. F. (1983). Children's television viewing: Attention and comprehension of auditory versus visual information. *Child Development*, 54, 1015-1023.
- Pingree, S. (1986). Children's activity and television comprehensibility. *Communication Research*, 13(2), 239-256.

- Pingree, S., Hawkins, R. P., Rouner, D., Burns, J., Gikonyo, W., & Neuwirth, C. (1984). Another look at children's comprehension of television. *Communication Research*, 11(4), 477-496.
- Pinon, M. F., Huston, A. C., & Wright, J. C. (1989). Family ecology and child characteristics that predict young children's educational television viewing. *Child Development*, 60(4), 846-856.
- Pool, M. M., Van der Voort, T.H.A., Beentjes, J. W. J., & Koolstra, C. M. (2000). Background television as an inhibitor of performance on easy and difficult homework assignments. *Communication Research*, 27, 293-326.
- Postman, N. (1985). *Amusing ourselves to death*. New York: Penguin.
- Potter, W. J. (1986). Perceived reality and the cultivation hypothesis. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 30(2), 159-174.
- Potter, W. J. (1988). Perceived reality in television effects research. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 32(1), 23-41.
- Potts, R., Huston, A. C., & Wright, J. C. (1986). The effect of television form and violent content on boys' attention and social behavior. *Journal of Experimental Child Psychology*, 41, 1-17.
- Pryor, S., & Scott, J. (1993). Virtual reality: Beyond Cartesian space. In P. Hayward & T. Wollen (Eds.), *Future visions: New technologies of the screen* (pp. 166-179). London: British Film Institute.
- Rajecki, D.W., McTavish, D. G., Rasmussen, J. L., Schreuders, M., Byers, D. C., & Jessup, K. S. (1994). Violence, conflict, trickery, and other story themes in TV ads for food for children. *Journal of Applied Social Psychology*, 24, 1685-1700.
- Reading, writing and buying ? (1998, September). *Consumer Reports*, p. 45.
- Reeves, B., & Thorson, E. (1986). Watching television. Experiments on the viewing process. *Communication Research*, 13(3), 343-361.
- Reinking, D., & Wu, J. (1990). Reexamining the research on television and reading. *Reading Research and Instruction*, 29(2), 30-43.
- Reuters. (2003, January 21). Yes, your baby really is watching that TV. Retrieved January 21, 2003, from http://abcnews.go.com/wire/US/reuters20030121_472.html
- Rice, M. (1983). The role of television in language acquisition. *Developmental Review*, 3, 211-224.

- Rice, M. L. (1984). Television language and child language. In J. P. Murray & G. salomon (Eds.), *the future of children's television* (pp. 53-58). boys Town, NE: Father Falnagan's Boys Home.
- Rice, M. L., Huston, A. C., Truglio, R., & Wright, J. C. (1990). Words from "Sesame Street" Learning vocabulary while viewing. *Developmental Psychology*, 26(3), 421-428.
- Rice, M. L., Huston, A. C., & Wright, J. C. (1986). Replays as repetitions: Young children's interpretation of television forms. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 7(1), 61-76.
- Rice, M. L., & Woodsmall, L. (1988). Lessons from television: Children's word learning when viewing. *Child Development*, 59(2), 420-429.
- Rich, M., & Bar-on, M. (2001). child health in the information age: Media education of pediatricians. *Pediatrics*, 107, 156-162 [Abstract]. Retrieved January 13, 2003, from <http://www.pediatrics.org/cgi/content/abstract/107/1/156>.
- Rich, M., Woods, E., Goodman, E., Emans, J., & DuRant, R. (1998). Aggressors or victims: Gender and race in music video violence. *Pediatrics*, 101, 669-674.
- Rideout, V.J., Foehr, U. G., Roberts, D.F., & Brodie, M. (1999). *Kids & media @ the new millennium*. Menlo Park, CA: The henry J. Kaiser Family Foundation. Retrieved December 20, 2002, from <http://www.kff.org/content/1999/1535>
- Rideout, V.J., Vandewater, E.A., & Wartella, E. A. (2003). *Zero to six: Electronic media in the lives of infants, toddlers, and preschoolers*. Menlo Park, CA: the Henry J. Kaiser Family Foundation. Retrieved November 11, 2003, from <http://www.kff.org/content/2003/3878/Oto6Report.pff>
- Ridley-Johnson, R., Surdy, T., & O'Laughlin, E. (1991). Parent survey on television violence viewing. Fear, aggression, and sex differences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 12, 63-71.
- Ritchie, D., Price, V., & Roberts, D. F. (1987). Television, reading and reading achievement. *Communication Research*, 14(3), 292-315.
- Roberts, D. F., Bachen, C. M., Hornby, M. C., & Hernandez-Ramos, P. (1984). Reading and television. predictors of reading achievement at different age levels. *Communication Research*, 11 (1), 9-49.
- Roberts, D. F., Christenson, P., Gibson, W. A., Mooser, I., & Goldberg, M. E. (1980). Developing discriminating consumers, *Journal of Communication*, 30(3), 49-105.

- Robinson, J. P. (1990). Television's effects on families' use of time. In J. Bryant (Ed.), *Television and the American family* (pp. 195-209). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Robinson, T.N. (1999). Reducing children's television viewing to prevent obesity. *Journal of the American Medical Association*, 282, 1561-1567.
- Robinson, T. N., Chen, H. L., & Killen, J. D. (1998). Television and music video exposure and risk of adolescent alcohol use. *Pediatrics*, 102, e54.
- Rolandelli, D. R., Wright, J. C., Huston, A. C., & Eakins, D. (1991). Children's auditory and visual processing of narrated and nonnarrated television programming. *Journal of Experimental Child Psychology*, 51, 90-122.
- Rosenkoetter, L. I. (1999). The television situation comedy and children's prosocial behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 29(5), 979-993.
- Rosenkoetter, L. I., Huston, A. C., & Wright, J. C. (1990). Television and the moral judgment of the young child. *Journal of Applied Developmental psychology*, 11, 123-137.
- Roser, C. (1990). Involvement, attention, and perceptions of message relevance in the response to persuasive appeal. *Communication Research*, 17(5), 571-600.
- Ross, R. P., Campbell, T., Wright, J. C., Huston, A. C., Rice, M. L., & Turk, P. (1984). When celebrities talk, children listen: An experimental analysis of children's responses to TV ads with celebrity endorsement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 5, 185-202.
- Roxy Girl books draw fire (2003, April 17). *The Record*, p. E3.
- Rubin, A. M. (1984). Ritualized and instrumental television viewing, *Journal of Communication*, 34(3), 67-77.
- Rubin, A. M. (1985). Media gratifications through the life cycle. In K. E. Rosengren, L. A. Wenner, & P. Palmgreen (Eds.), *Media gratifications research. Current perspectives* (pp. 195-208). Beverly Hills, CA: Sage.
- Rubin, A. M. (1986b). Uses, gratifications, and media effects research. In J. Bryant & D. Zillmann (Eds.), *Perspectives on media effects* (pp. 281-301). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rubin, A. M. (1994). Media uses and effects: A uses and gratifications perspective. In J. Bryant & D. Zillmann (Eds.), *Media effects: Advances in theory and research* (pp. 417-436). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Rubbin, A. M., & Perse, E. M. (1987). Audience activity and television news gratifications. *Communication Research*, 14(1), 58-84.
- Rubin, A. M., Perse, E. M., & Taylor, D. S. (1988). A methodological examination of cultivation. *Communication Research*, 15(2), 107-134.
- Ruggiero, T.E. (2000). Uses and gratifications theory in the 21st century. *Mass Communication and Society*, 3, 3-37.
- Rule, B. G., & Ferguson, T. J. (1986). The effects of media violence on attitudes, emotions, and cognitions. *Journal of Social Issues*, 42(3), 29-50.
- Ruston, J. P., (1988). Television as a socializer. In M. Courage (Ed.), *Readings in developmental psychology* (pp. 437-456). Peterborough, Ontario: Broadview Press.
- Rutherford, P. (1988). The culture of advertising. *Canadian Journal of Communication*, 13(3-4), 102-113.
- Rutherford, P. (1994). *The new icons?: The art of television advertising*. Toronto: University of Toronto Press.
- Salomon, G. (1979). *Interaction of media, cognition, and learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Salomon, G. (1981a). *Communication and education: Social and psychological interactions*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Salomon, G. (1981b). Introducing AIME: The assessment of children's mental involvement with television. In H. Kelly & H. Gardner (Eds.), *Viewing children through television* (pp. 89-102). San Francisco: Jossey-Bass.
- Salomon, G. (1983). Television watching and mental effort: A social psychological view. In J. Bryant & D. R. Anderson (Eds.), *Children's understanding of television* (pp. 181-198). New York: Academic Press.
- Salomon, G. (1984). Investing effort in television viewing. In J. P. Murray & G. Salomon (Eds.), *The future of children's television* (pp. 59-64). boys Town, NE: Father Flanagan's boys Home.
- Solomon, G. (1990). Cognitive effects with and of computer technology. *Communication Research*, 17(1), 26-44.
- Salomon, G., & Leigh, T. (1984). Predispositions about learning from print and television. *Journal of Communication*, 34, 119-135.

- Salutin, R. (2003, March 7). Bye, Mr. rogers: It wasn't just his niceness to kids. *The Globe and Mail*, p. A15.
- Santrack, J. W., & Yassen, S. r. (1992). *Child development* (5th ed.), dubuque, IA: Brown.
- Sarcasm doesn't click with young minds. (2003, January 13). *The Record*, p. D1.
- Saunders, D. (1996, December 7). Babes in TV land. *The Globe and Mail*, p. C1, C7.
- Sawin, D. B. (1990). Aggressive behavior among children in small playgroup settings with violent television. In K. D. Gadow (Ed.), *Advances in learning and behavioral disabilities* (Vol. 6, pp. 157-177). Greenwich, C.T. JAI.
- Scheer, R. (1995). Media violence should not be censored. In C. Wekesser (Ed.), *Violence in the media* (pp. 62-66). san Diego, CA: Greenhaven Press.
- School board considers deal to swap ads for computers. (2000, April 7). *New York Times*, p. A1.
- Schooler, C., feighery, E., & flora, J. A. (1996). Seventh graders self reported exposure to cigarette marketing and its relationship to their smoking behavior. *American Journal of Public Health*, 86, 1216-1221
- Selnow, G. W. (1986). Television viewing and the learning of expectations for problem resolutions. *Educational Studies*, 12(2), 137-145.
- Selnow, G. W., & Bettinghaus, E.P. (1982). Television exposure and language level. *Journal of Broadcasting*, 26, 469-479.
- Shapiro, M.A., & McDonald, D.G. (1992). I'm not a real doctor, but I play one in virtual reality: Implication of virtual reality for judgments about reality. *Journal of Communication*, 42(4), 94-114.
- Sherry, J. (2001). The effects of violent video games on aggression: A meta-analysis. *Human Communication Research*, 27, 409-431.
- Sherry, J., de Souza, R., Greenberg, B. S., & Lachlan, K. (2003). Why do adolescents play video games? Developmental stages predicts video game uses and gratifications, game preference, and amount of time spent playing. Retrieved July 4, 2003, from <http://web.ics.purdue.edu/~sherryj/videogames/VG&age.pdf>
- Sherry, J., Holmstrom, A., Binns, R., Greenberg, B.S., & Lachlan, K. (2003). Gender and electronic game play. Retrieved July, 4, 2003, from <http://web.ics.purdue.edu/~sherryj/videogames/VG&Gender.pdf>

- Sherry, J., Lucas, K., Rechsteiner, S., Brooks, c., & wilson, B. (2001). Video game uses and gratifications as predictors of use and game preference. Paper presented at the International Communication Association, Video Game Research Agenda Theme Session Panel. Retrieved July 4, 2003, from <http://web.ics.purdue.edu/~sherryj/videogames/VGUG.pdf>
- Shrum, L.J. (1995). Assessing the social influence of television: A social cognition perspective on cultivation effects. *communication Research*, 22, 402-429.
- Shrum, L.J. (1996). Psychological processes underlying cultivation effects. further tests of construct accessibility. *Human Communication Research*, 22(4), 482-509.
- Signorielli, N. (1987). Children and adolescents on television: A consistent pattern of devaluation. *Journal of Early Adolescence*, 7(3), 255-268.
- Signorielli, N. (2001). Television's gender role images and contribution to stereotyping: Past, present, future. In D.G. Singer & J.L. Singer (Eds.), *Handbook of children and the media* (pp. 341-358). thousand Oaks, CA: Sage.
- Signorielli, N., & Bacue, A. (1999). Recognition and respect: A content analysis of prime-time characters across three decades. *Sex Roles*, 40, 527-544.
- Silvern, S. B., & Williamson, P. A. (1987). The effects of video game play on young children's aggression, fantasy, and prosocial behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 8(4), 453-462.
- Singer, J. L., & Singer, D. G. (1983). Implications of childhood television viewing for cognition, imagination, and emotion. In J. Bryant & D. R. Anderson (Eds.), *Children's understanding of television* (pp. 265-295). New York: Academic Press.
- Singer, J. L., & Singer, D. G. (1986). Family experiences and television viewing as predictors of children's imagination, restlessness, and aggression. *Journal of Social Issues*, 42(3), 107-124.
- Singer, J. L., & Singer, D. G. (1998). *Barney & Friends* as entertainment and education: Evaluating the quality and effectiveness of a television series for preschool children. In J. K. Asmen & G. L. Berry (Eds.), *Research paradigms, television, and social behavior* (pp. 305-367). Thousand Oaks CA: Sage.
- Singer, J. L., Singer, D. G., & Rapacynski, W. S. (1984). Family patterns and television viewing as predictors of children's beliefs and aggression. *Journal of Communication* 34(2), 73-89.

- Singer, M. I., Miller, D. B., Guo, S., Flannery, D. J., Frierson, T., & Slovak, K. (1999). Contributors to violent behavior among elementary and middle school children. *Pediatrics*, 104(4), 878-884.
- Singer, M.I., Slovak, K., Frierson, T., & York, P. (1998). Viewing preferences, symptoms of psychological trauma, and violent behaviors among children who watch television. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 37, 1041-1048.
- Slaby, R. G., Barham, J. E., Eron, L. D., & Wilcox, B. L. (1994). Policy recommendations: Prevention and treatment of youth violence. In L. D. Eron, J. H. Gentry, and P. Schlegel (Eds.), *Reason to hope: A psychosocial perspective on violence and youth* (pp. 447-461). Washington, DC. American Psychological Association.
- Slater, M. D., Rouner, D., Domenech-Rodriguez, M., Beauvais, F., Murphy, K., & Van Leuven, J. K. (1997). Adolescent responses to TV beer ads and sports content / context: Gender and ethnic differences. *Journalism and Mass Communication Quarterly*, 74, 108-122.
- Smith, J. D., & Kemler-Nelson, D. G. (1988). Is the more impulsive child a more holistic processor? A reconsideration. *Child Development*, 59(3), 719-727.
- Smith, S. L., & Boyson, A. R. (2002). Violence in music videos: Examining the prevalence and context of physical aggression. *Journal of Communication*, 52 (1), 61-83.
- Smith, S.L., & Donnerstein, E. (1998). Harmful effects of exposure to media violence: Learning of aggression, emotional desensitization, and fear. In R. G. Geen & E. Donnerstein (Eds.), *Human aggression: Theories, research, and implications for social policy* (pp. 167-202). New York: Academic.
- Smith, S.L., Nathanson, A. I., & Wilson, B.J. (2002). Prime-time television: Assessing violence during the most popular viewing hours. *Journal of Communication*, 52 (1), 84-111.
- Smith, S. L., & Wilson, B.J. (2000). Children's reactions to a television news story: The impact of video footage and proximity of the crime. *Communication Research*, 27, 641-673 [Abstract]. Retrieved December 20, 2002, from <http://giorgio.ingentaselect.com/v1=1880786/c1=17/nw=1/rpsv/www.temp/c117+mp90.ht>
- Sobieraj, S. (1996). Beauty and the beast: Toy commercials and the social construction of gender. *Sociological Abstracts*, 044.

- Sohn, D. (1982). David Sohn interviews Jerzy Kosinski: A nation of videotots. In H. newcomb (Ed.), *Television: The critical view* (3rd ed., pp. 351-366). New York: Oxford University Press.
- Some video games boost perception. (2003, May 28). Retrieved May 28, 2003, from http://abcnews.go.com/wire/US/ap20030528_1055.html
- Spicer, K. (1995, October 3). TV can have a positive influence on children. *Kitchner - Waterloo Record*, p. A 9.
- Sprafkin, J., & Gadow, K. D. (1986). Television viewing habits of emotionally-disturbed, learning disabled, and mentally retarded children. *Journal of Applied Developmental Psycology*, 7(1), 45-59.
- Sprafkin, J., Gadow, K. D., & Abelman, R. (1992). *Television and the exceptional child: A forgotten audience*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sprafkin, J., Gadow, K. D., & Dussault, M. (1986). Reality perceptions of television: A preliminary comparison of emotionally disturbed and nonhandicapped children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 56(1), 147-152.
- Sprafkin, J., Watkins, L. T., & Gadow, K. D. (1986). *Curriculum for enhancing social skills through media awareness*. Unpublished curriculum, Stony Brook: State University of New York at Stony Brook.
- Sprafkin, J., Watkins, L.T., & Gadow, K. D. (1990). Efficacy of a television literacy curriculum for emotionally disturbed and learning disabled children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 11(2), 225-244.
- Stanger, J.D. (1998). *Television in the home 1998: the third annual national survey of parents and children*. Philadelphia: University of Pennsylvania, Annenberg Public Policy Center.
- Stead, D. (1997, January 5). corporations, classrooms and commercialism. *The New York Times*, p. 31.
- Steele, J. R. (2002). Teens and movies: Something to do, plenty to learn. In J. D. Brown, J.R. Steele, & K. Walsh-childers (Eds.), *Sexual teens, sexual media: Investigating media's influence on adolescent sexuality* (pp. 227-252). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Stern, S. (2002). Sexual selves on the World Wide Web: Adolescent girls home pages as sites for sexual self-expression. In J. D. Brown, J. R. Steele, & K. Walsh-childers (Eds.), *Sexual teens, sexual media: Investigating media's influence on adolescent sexuality* (pp. 265-285). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Steuer, J. (1992). Defining virtual reality: Dimensions determining telepresence. *Journal of Communication*, 42(4), 73-93.
- St. Peters, M., Fitch, M., Huston, A. C., Wright, J. C., & Eakins, D. J. (1991). Television and families: What do young children watch with their parents? *Child Development*, 62, 1409-1423.
- Strasburger, V. C. (1993). Children, adolescents, and the media: Five crucial issues. In V.C. Strasburger & G. A. Comstock (Eds.), *Adolescent Medicine: State of the Art Reviews*, 4(3), 479-493. American Academy of Pediatrics. Philadelphia: Hanley and Belfus.
- Strasburger, V. C. & Donnerstein, E. (1999, January). children, adolescents, and the media: Issues and solutions. *Pediatrics*, 103, 129-139.
- Strasburger, V. C. & Wilson, B. J. (2002). children, adolescents and the media. Thousand Oaks, CA: Sage .
- Straus, M. (1991). discipline and deviance: Physical punishment of children and violence and other crime in adulthood. *social Problems*, 38, 133-154.
- subrahmanyam, K., & Greenfield, P. M. (1994). Effect of video game practice on spatial skills in girls and boys. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 15, 13-32.
- Subrahmanyam, K., Greenfield, P., Kraut, R., & Gross, E. (2001). The impact of computer use on children's and adolescents development. *Applied Developmental Psychology*, 22, 7-30.
- subrahmanyam, K., Kraut, R., Greenfield, P., & Gross, E. (2000). the impact of home computer use on children's activities and development. *The Future of Children: children and computer Technology*, 10(2), 123-144.
- Subrahmanyam, K., Kraut, R., Greenfield, P., & Gross, E. (2001). New forms of electronic media: The impact of interactive games and the Internet on Cognition, socialization, and behavior. In D. Singer & J. Singer (Eds.), *Handbook of children and the family* (pp. 73-99). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sutton, M. J., Brown, J. D., Wilson, K. M., & Klein, J.D. (2002). Shaking the tree of knowledge for forbidden fruit: Where adolescents learn about sexuality and contraception. In J. D. Brown, J. R. Steele, & K. Walsh-Childers (Eds.), *Sexual teens, sexual media: Investigating media's influence on adolescent sexuality* (pp. 25-55). Mahwah, NJ; Lawrence Erlbaum Associates.

- Talbot, M. (2003, February 16). Turned on, tuned out. *The New York Times Magazine*, pp. 9-10.
- Tamborini, R., Eastin, M., Lachlan, K., Fediuk, T., Brady, r., & Shalski, P. (2000, November). The effects of violent virtual video games on aggressive thoughts and behaviors. Paper presented at the 86th annual convention of the national Communication Association, Seattle, WA. Retrieved July 4, 2003, from <http://web.ics.purdue.edu/~sherryj/videogames/papers.htm>
- Tamborini, R., Eastin, M., Lachlan, K., Skalski, P., Fediuk, T., & Brady, R. (2001, may). Hostile thoughts, presence and violent virtual video games. Paper presented at the 51st annual convention of the International Communication Association, Washington, DC. Retrieved July, 4, 2333, from <http://web.ics.purdue.edu/~sherryj/videogames/papers.htm>
- Tamborini, R., Mastro, D.E., Chory-Assad, R.M., & Huang, R. H. (2000). The color of crime and the court: A content analysis of minority representation on television. *Journalism and Mass Communication Quarterly*, 77, 639-653.
- Tarpley, T. (2001). Children, the Internet, and other new technologies. In D. G. Singer & J. L. Singer (Eds.), *Handbook of children and the media* (pp. 547-556). thousand Oaks, CA: Sage.
- Thompson, T., & Zerbinos, E. (1997). Television cartoons: Do children notice it's a boy's world? *Sex Roles: A Journal of Research*, 37, 415-433.
- Tiggemann, M., Gardiner, M., & Slater, A. (2000). "I would rather be a size 10 than have straight A's": A focus group study of adolescent girls' wish to be thinner. *Journal of Adolescence*, 23, 645-659.
- Troseth, G. L., & DeLoache, J. S. (1998). The medium can obscure the message: Young children's understanding of video. *Child Development*, 69, 950-965.
- Trotta, L. (2001). children's adocacy groups: A history and analysis. In D. g. Singer & J. L. Singer (Eds.), *Handbook of children and the media* (pp. 699-719). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tuggle, C.A., Huffman, S., & Rosengard, D. S. (2002). A descriptive analysis of NBC's coverage of the 2000 Summer Olympics. *Mass Communication and Society*, 5, 361-375.
- Unequal access to computers a "concern," Stats Can says. (2003, June 11). *The record*, p. A8.

- Valkenburg, P. M., Cantor, J. & Peeters, A. L. (2000). fright reactions to television: A child Survey. *Communication Research*, 27, 82-99.
- Valkenburg, P. M., & soeters, K. E. (2001). children's positive and negative experiences with the Internet: An exploratory survey. *Communication Research*, 28, 652-675.
- Valkenburg, P. M., & Van der Voort, T.H.A. (1994). Influence of TV on daydreaming and creative imagination: A review of the research. *Psychological bulletin*, 116, 316-339.
- Valkenburg, P. M., & Van der Voort, T.H.A. (1995). The influence of television on children's daydreaming styles: A 1-year panel study. *Communication Research*, 22(3), 267-287.
- Van der Voort, T. H. A. (1986). *Television violence: A child's eye view*. Amsterdam: North-Holland.
- Van Evra, J. (1984). Developmental trends in the perception of sex-role stereotypy in real life and on television. Unpublished manuscript. St. Jerome's College, University of Waterloo, Waterloo, Ontario, Canada.
- Van Evra, J. (1995). Advertising's impact on children as a function of viewing purpose. *Psychology and Marketing*, 12(5), 423-432.
- Van Schie, E. G. M., & Wiegman, O. (1997). Children and video games: Leisure activities, aggression, social integration, and school performance. *Journal of Applied Social Psychology*, 27, 1175-1194.
- Varsity tv created for teens. (2003, July 29). *the Record*, p. B4.
- Videogames. (2003, June 9). *the Globe and Mail*, p. A14.
- Violent music boosts aggressive thoughts. (2003). Retrieved May 4, 2003, from http://abcnews.go.com/wire/US/reters20030504_240.html
- Vivian, J. (1997). *The media of mass communication* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Waisglas, E. (1992, February). Listen to the children. *Canadian Living*, p. 59.
- Walma van der Molen, J. H., & Van der Voort, T. H. A. (2000). the impact of television, print, and audio on children's recall of the news: A study of three alternative explanations for the dual coding hypothesis. *Human Communication Research*, 26, 3-26 [Abstract]. Retrieved February 9, 2003, from <http://hcr.oupjournals.org/cgi/gca?gca=26%2F1%2F3&gca26%2F1%F75&sendit=Get+A>

- Walsh Childers, K., Gotthoffer, A., & Lepre, C.R. (2002). From "just the facts" to "downright salacious": Teens' and women's magazine coverage of sex and sexual health. In J. D. Brown, J. R. Steele, & K. Walsh-Childers (Eds.), *Sexual teens, sexual media: Investigating media's influence on adolescent sexuality* (pp. 153-171). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Ward, L. M. (1995). Talking about sex: Common themes about sexuality in the prime-time television programs children and adolescents view most. *Journal of Youth and Adolescence*, 24, 595-615.
- Ward, L. M., & Greenfield, P. M. (1998). Designing experiments on television and social behavior: Developmental perspectives. In J. K. Asamen & G. L. Berry (Eds.), *Research paradigms, television, and social behavior* (pp. 67-108). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Warren, R., & Bluma, A. (2002). Parental mediation of children's internet use: The influence of established media. *Communication Research Reports*, 19, 8-17.
- Wartella, E. (1986). Getting to know you: How children make sense of television. In G. Gumpert & R. Cathcart (Eds.), *Inter / media: Interpersonal communication in a media world* (3rd ed., pp. 537-549). New York: Oxford University Press.
- Webster, J.G. (1989). Television audience behavior: Patterns of exposure in the new media environment. In J. L. Salvaggio & J. Bryant (Eds.), *Media use in the information age: Emerging patterns of adoption and consumer use* (pp. 197-216). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Weidner, J. (2003, July 10). UW program entices girls to computers. *The Record*, p. B1.
- Wiegman, O., Kuttischreuter, M., & Baarda, B. (1992). A longitudinal study of the effects of television viewing on aggressive and prosocial behaviors. *British Journal of Social Psychology*, 31, 147-164.
- Wiegman, O., & van Schie, E. G. M. (1998). Video game playing and its relations with aggressive and prosocial behavior. *British Journal of Social Psychology*, 37, 367-378.
- Williams, F., Phillips, A. F., & Lum, P. (1985). Gratifications associated with new consumer technologies. In K. E. Rosengren, L. A. Wenner, & P. Palmgreen (Eds.), *Media gratifications research: Current perspectives* (pp. 241-252). Beverly Hills, CA: Sage.
- Williams, T.M. (1986). Summary, conclusions, and implications. In T. M. Williams (Ed.), *The impact of television: A natural experiment in three communities* (pp. 395-430). Orlando, FL: Academic.

- Willis, E., & Strasburger, v. C. (1998). Media violence. *Pediatric Clinics of North America*, 45, 319-331.
- wilson, B. JM., Colvin, C. M., & Smith, S. L. (2002). Engaging in violence on American television: A comparison of child, teen, and adult perpetrators. *Journal of Communication*, 52(1), 36-60.
- Wilson, B. J., Hoffner, C., & Cantor, J. (1987). Children's perception of the effectiveness of techniques to reduce fear from mass media. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 8, 39-52.
- Wilson, B. J., Smith, S. L., Potter, W. J., Kunkel, D., Linz, D., Colvin, C. M., & Donnerstein, E. (2002). Violence in children's television programming: Assessing the risks. *Journal of Communication*, 52(1), 5-35.
- Wilson, B. J., & Weiss, A. J. (1993). The effects of sibling covieing on preschoolers reactions to a suspenseful movie scene. *Communication Research*, 20(2), 214-248.
- Winn, M. (1985). *The plug-in drug*. New York: Penguin.
- Wood, W., Wong, F. Y. & Chacere, J. G. (1991). Effects of media violence on viewers aggression in unconstrained social interaction. *Psychology Bulletin*, 109(3), 371-383.
- Wright, C. R. (1986). *Mass communication: A sociological perspective* (3rd ed.) New York: Random House.
- Wright, J. C., Huston, A. A., Murphy, K. C., St. Peters, M., Pinon, M., Scantlin, R., & Kotler, J. (2001). The relations of early television viewing to school readiness and vocabulary of children from low-income families: The early window project. *Child Development*, 72, 1347-1366.
- Wright, J. C., Huston, A. C., Ross, R.P., Calvert, S. I., Rolandelli, D., Weeks, L. A., Raeissi, P., & Potts, R. (1984). Pace and continuity of television programs: Effects on children's attention and comprehension. *Developmental Psychology*, 20, 653-666.
- Wright, J.C., St. Peters, M., & Huston, A. C. (1990). Family television use and its relation to children's cognitive skills and social behavior. In J. Bryant (Ed.), *Television and the American family* (pp. 227-251). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Wroblewski, R., & Huston, A. C. (1987) Televised occupational stereotypes and their effects on early adolescents: Are they changing? *Journal of Early Adolescence*, 7(3), 283-297.
- Young, B. M. (1990). *Television advertising and children*. Oxford, England: Clarendon.
- Zillmann, D. (1985). The experimental exploration of gratifications. from media entertainment. In K. E. Rosengren, L. A. Wenner, & P. Palmgreen (Eds.), *Media gratifications research: Current perspectives* (pp. 225-239). Beverly Hills, CA: Sage.
- Zillmann, D., Aust, C. F., Hoffman, K. D., Love, C. C., Ordman, V. L., Pope, J. T., & Seigler, P. D. (1995). Radical rap: Does it further ethnic division? *Basic and Applied Social Psychology*, 16, 1-25.
- Zillmann, D., & Bryant, J. (1985a). Affect, mood, and emotion as determinants of selective exposure. In D. Zillmann & J. Bryant (Eds.), *Selective exposure to communication* (pp. 157-190). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Zillmann, D., & Bryant, J. (1986b). Selective-exposure phenomena. In D. Zillmann & J. Bryant (Eds.), *Selective exposure to communication* (pp. 1-10). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Zillmann, D., & Bryant, J. (1986). Exploring the entertainment experience. In J. Bryant & D. Zillmann (Eds.), *Perspectives on media effects* (pp. 303-324). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Zillmann, D., & Bryant, J. (1994). Entertainment as media effect. In J. Bryant & D. Zillmann (Eds.), *Media effects: Advances in theory and research* (pp. 437-461). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

المؤلف في سطور :

جوديث فان إفرا Judith Van Era

أستاذة علم نفس النمو في جامعة ووترلو Water Loo University .

وقد تركزت معظم مؤلفاتها وأبحاثها في مجال النمو النفسى على آثار وسائل الإعلام والاتصال التكنولوجية الحديثة - كالتلفزيون والحاسب الآلى والإنترنت والفيديو - عل الأطفال والمراهقين في مراحل نموهم المختلفة .

فبالإضافة إلى هذه الطبعة الثالثة من كتابها هذا عن التلفزيون ونمو الطفل توجد لها أيضاً بحوث عن تأثير إيجابيات الأطفال وإدراكهم بالنور الاجتماعى للرجل والمرأة كما يشاهدونه فى التلفزيون بالمقارنة بما هو موجود فى حياته الواقعية ، وكذا مدى فاعلية هذه الوسائل الإعلامية فى إصدار السلوك المقبول وغير المقبول اجتماعياً من الأطفال الأسوياء والأطفال غير العاديين .

المشروع القومى للترجمة

المشروع القومى للترجمة مشروع تنمية ثقافية بالدرجة الاولى ، ينطلق من الإيجابيات التى حققتها مشروعات الترجمة التى سبقته فى مصر والعالم العربى ويسعى إلى الإضافة بما يفتح الأفق على وعود المستقبل، معتمداً المبادئ التالية :

- ١- الخروج من أسر المركزية الأوروبية وهيمنة اللغتين الإنجليزية والفرنسية .
- ٢- التوازن بين المعارف الإنسانية فى المجالات العلمية والفنية والفكرية والإبداعية .
- ٣- الانحياز إلى كل ما يؤسس لأفكار التقدم وحضور العلم وإشاعة العقلانية والتشجيع على التجريب .
- ٤- ترجمة الأصول المعرفية التى أصبحت أقرب إلى الإطار المرجعى فى الثقافة الإنسانية المعاصرة، جنباً إلى جنب المنجزات الجديدة التى تضع القارئ فى القلب من حركة الإبداع والفكر العالميين .
- ٥- العمل على إعداد جيل جديد من المترجمين المتخصصين عن طريق ورش العمل بالتنسيق مع لجنة الترجمة بالمجلس الأعلى للثقافة .
- ٦- الاستعانة بكل الخبرات العربية وتنسيق الجهود مع المؤسسات المعنية بالترجمة .

المشروع القومى للترجمة

أحمد درويش	جون كرين	اللغة العليا	١-
أحمد فؤاد بليغ	ك. مادمو باتنيكار	الوثنية والإسلام (ط١)	٢-
شوقى جلال	جورج جيمس	التراث المشرق	٣-
أحمد الحضرى	إنجا كاريتنيكوفا	كيف تم كتابة السيناريو	٤-
محمد علاء الدين منصور	إسماعيل فصيح	ثريا فى غيبوبة	٥-
سعد مصلوح ووفاء كامل فايد	ميلكا إلفيتش	اتجاهات البحث اللسانى	٦-
يوسف الأنطكى	لوسيان غولدمان	العلوم الإنسانية والفلسفة	٧-
مصطفى ماهر	ماكس فريش	مشعلو الحرائق	٨-
محمود محمد عاشور	أندرو. س. جوى	التغيرات البيئية	٩-
محمد مقسم وعبد الجليل الأزدى وعمر حلى	جيرار جينيت	خطاب الحكاية	١٠-
هناء عبد الفتاح	فيسوفا شيمبوريسكا	مختارات شعرية	١١-
أحمد محمود	ديفيد براونستون وأيرين فرانك	طريق الحرير	١٢-
عبد الوهاب طوب	روبرتسن سميت	ديانة الساميين	١٣-
حسن المولى	جان بيلمان نويل	التحليل النفسى للأدب	١٤-
أشرف رفيق عفيفى	إلوارد لوسى سميت	الحركات الفنية منذ ١٩٤٥	١٥-
يأشرف أحمد عثمان	مارتن برنال	أثنية السوداء (ج١)	١٦-
محمد مصطفى بدوى	فيليب لاركين	مختارات شعرية	١٧-
طلعت شاهين	مختارات	الشعر التسانى فى أمريكا اللاتينية	١٨-
نديم عطية	جورج سفيريس	الأعمال الشعرية الكاملة	١٩-
يمنى طريف الخولى وبدوى عبد الفتاح	ج. كراوثر	قصة العلم	٢٠-
ماجدة العنانى	صمد بهرنجى	خوخة وآلف خوخة وقصص أخرى	٢١-
سيد أحمد على الناصرى	جون أنتيس	مذكرات رحالة عن المصريين	٢٢-
سعيد توفيق	هانز جيورج جادامر	تجلى الجميل	٢٣-
يكر عباس	باتريك بارندر	ظلال المستقبل	٢٤-
إبراهيم النسوقى شتا	مولانا جلال الدين الرومى	مثنوى (٦ أجزاء)	٢٥-
أحمد محمد حسين هيكل	محمد حسين هيكل	دين مصر العام	٢٦-
يأشرف: جابر عصفور	مجموعة من المؤلفين	التنوع البشرى الخلاق	٢٧-
منى أبو سنة	جون لوك	رسالة فى التسامح	٢٨-
بدر الدين	جيمس ب. كارس	الموت والوجود	٢٩-
أحمد فؤاد بليغ	ك. مادمو باتنيكار	الوثنية والإسلام (ط٢)	٣٠-
عبد الستار الحلوجى وعبد الوهاب طوب	جان سوفاجيه - كلود كاين	مصادر دراسة التاريخ الإسلامى	٣١-
مصطفى إبراهيم فهمى	ديفيد روب	الانقراض	٣٢-
أحمد فؤاد بليغ	أ. ج. هويكنز	التاريخ الاقتصادى لأفريقيا الغربية	٣٣-
حصه إبراهيم المنيف	روجر آلن	الرواية العربية	٣٤-
خليل كلفت	بول ب. ديكسون	الأسطورة والحداثة	٣٥-
حياة جاسم محمد	والاس مارتن	نظريات السرد الحديثة	٣٦-

٣٧-	واحة سيوة وموسيقاها	بريجيت شيفر	جمال عبد الرحيم
٣٨-	نقد الحداثة	آلن تورين	أنور مغيث
٣٩-	الحسد والإغريق	بيتر والكوت	منيرة كروان
٤٠-	قصائد حب	آن سكستون	محمد عيد إبراهيم
٤١-	ما بعد المركزية الأوروبية	بيتر جران	عاطف أحمد وإبراهيم قنصى ومحمد ماجد
٤٢-	عالم ماك	بنجامين بارير	أحمد محمود
٤٣-	اللهب المزيج	أوكافيو پاث	المهدى أخريف
٤٤-	بعد عدة أصياف	ألدوس هكسلى	مارلين تادرس
٤٥-	التراث المغفور	روبرت دينا وچون فاين	أحمد محمود
٤٦-	عشرون قصيدة حب	بابلو نيرودا	محمود السيد على
٤٧-	تاريخ النقد الأدبى الحديث (ج١)	رينيه ويليك	مجاهد عبد المنعم مجاهد
٤٨-	حضارة مصر الفرعونية	فرانسوا دوما	ماهر جويجاتى
٤٩-	الإسلام فى البلدان	هـ . ت . نوريس	عبد الوهاب عروب
٥٠-	ألف ليلة وليلة أو القول الأسير	جمال الدين بن الشيخ	محمد براءة وخماني الميلود ويوسف الأنطكى
٥١-	مسار الرواية الإسبانية أمريكية	داريو بيانوبيا وخ. م. بينيا اليستى	محمد أبو العطا
٥٢-	العلاج النفسى التدميى	ب. نوثايس ريس . روجيلىتز ويوجر بيل	لطفي قطيم وعادل دمرداش
٥٣-	الدراما والتعليم	إ . ف . ألنجتون	مرسى سعد الدين
٥٤-	المفهوم الإغريقى للمسرح	ج . مايكل والتون	محسن مصيلحى
٥٥-	ما وراء العلم	جون بولكنجهوم	على يوسف على
٥٦-	الأعمال الشعرية الكاملة (ج١)	فديريكو غرسية لوركا	محمود على مكى
٥٧-	الأعمال الشعرية الكاملة (ج٢)	فديريكو غرسية لوركا	محمود السيد و ماهر البطوطى
٥٨-	مسرحيتان	فديريكو غرسية لوركا	محمد أبو العطا
٥٩-	المحيرة (مسرحية)	كارلوس مونييث	السيد السيد سهيم
٦٠-	التصميم والشكل	جوهانز إيتين	صبرى محمد عبد الفنى
٦١-	موسوعة علم الإنسان	شارلوت سيمور - سميث	بإشراف : محمد الجوهري
٦٢-	لذة النص	رولان بارت	محمد خير البقاعى
٦٣-	تاريخ النقد الأدبى الحديث (ج٢)	رينيه ويليك	مجاهد عبد المنعم مجاهد
٦٤-	برتراند راسل (سيرة حياة)	آلان وود	رمسيس عوض
٦٥-	فى مدح الكسل ومقالات أخرى	برتراند راسل	رمسيس عوض
٦٦-	خمس مسرحيات أندلسية	أنطونيو جالا	عبد اللطيف عبد الحليم
٦٧-	مختارات شعرية	فرناندو بيسوا	المهدى أخريف
٦٨-	نتاشا العجوز وقصص أخرى	فالنتين راسيوتين	أشرف الصياغ
٦٩-	العالم الإسلامى فى أوائل القرن العشرين	عبد الرشيد إبراهيم	أحمد فؤاد متولى وهويدا محمد فهمى
٧٠-	ثقافة وحضارة أمريكا اللاتينية	أوخينيو تشانج رودريجت	عبد الحميد غلاب وأحمد حشاد
٧١-	السيدة لا تصلح إلا للرمى	داريو فو	حسين محمود
٧٢-	السياسى العجوز	ت . س . إليوت	فؤاد مجلى
٧٣-	نقد استجابة القارئ	جين ب . تومبكنز	حسن ناظم وعلى حاكم
٧٤-	صلاح الدين والمالِك فى مصر	ل . ا . سيمينوفا	حسن بيومى

٧٥-	فن التراجم والسير الذاتية	أنثريه موروا	أحمد درويش
٧٦-	چاك لكان وإغواء التطفل النفسى	مجموعة من المؤلفين	عبد المقصود عبد الكريم
٧٧-	تاريخ النقد الأدبى الحديث (ج٢)	رينيه ويليك	مجاهد عبد المنعم مجاهد
٧٨-	العلة : النظرية الاجتماعية والثقافة الكونية	رونالد روبرتسون	أحمد محمود ونورا أمين
٧٩-	شعرية التأليف	بوريس أوسپنسكى	سميد الغانمى وناصر حلاوى
٨٠-	بوشكين عند «نافورة الدموع»	ألكسندر بوشكين	مكارم الغمرى
٨١-	الجماعات المختلة	بندكت أندرسن	محمد طارق الشرقاوى
٨٢-	مسرح ميجيل	ميجيل دى أونامونو	محمود السيد على
٨٣-	مختارات شعرية	غوتفريد بن	خالد المعالى
٨٤-	موسوعة الأدب والنقد (ج١)	مجموعة من المؤلفين	عبد الحميد شحمة
٨٥-	منصور الحلاج (مسرحية)	صلاح زكى أقطاى	عبد الرازق بركات
٨٦-	طول الليل (رواية)	جمال مير صافقى	أحمد فتحى يوسف شتا
٨٧-	نون والقلم (رواية)	جلال آل أحمد	ماجدة العنانى
٨٨-	الابتلاء بالتغريب	جلال آل أحمد	إبراهيم الدسوقى شتا
٨٩-	الطريق الثالث	أنطوان جينيز	أحمد زايد ومحمد محبى الدين
٩٠-	وسم السيف وقصص أخرى	بورخيس وآخرون	محمد إبراهيم مبروك
٩١-	المسرح والتجريب بين النظرية والتطبيق	باريرا لاسوتسكا - يشوفياك	محمد هناء عبد الفتاح
٩٢-	لسانيات بضمين للمسرح الإسباني المعاصر	كارلوس ميغيل	نادية جمال الدين
٩٣-	محدثات العولة	مايك فينرستون وسكوت لاش	عبد الوهاب علوب
٩٤-	مسرحيتا الحب الأول والصحية	صمويل بيكيت	فوزية العشماوى
٩٥-	مختارات من المسرح الإسيانى	أنطونيو بويرو بايخو	سرى محمد عبد اللطيف
٩٦-	ثلاث زنيقات وردة وقصص أخرى	نخبة	إدوار الخراط
٩٧-	هوية فرنسا (مج١)	فروتان برونل	بشير السباعى
٩٨-	الهم الإنسانى والابتزاز الصهيونى	مجموعة من المؤلفين	أشرف الصباغ
٩٩-	تاريخ السينما العالمية (١٨٩٥-١٩٨٠)	ديفيد روينسون	إبراهيم قنديل
١٠٠-	مساطة العولة	بول هيرست وجراهام تومبسون	إبراهيم فتحى
١٠١-	النص الروائى: تقنيات ومناهج	بيرنار فاليت	رشيد بنحو
١٠٢-	المباسة والتسامح	عبد الكبير الخطيبى	عز الدين الكتانى الإدرسى
١٠٣-	قبر ابن عربى يليه آياه (شعر)	عبد الوهاب المزدب	محمد بنيس
١٠٤-	أوبرا ماهوجنى (مسرحية)	برتولت بريشت	عبد الغفار مكوى
١٠٥-	مدخل إلى النص الجامع	جيرار جينيت	عبد العزيز شبيل
١٠٦-	الألب الأندلسى	ماريا خيسوس روبييرامتى	أشرف على دعور
١٠٧-	سيرة الفنان لى الشعر الأريكى اللاتينى المعاصر	نخبة من الشعراء	محمد عبد الله الجعيدى
١٠٨-	ثلاث دراسات عن الشعر الأندلسى	مجموعة من المؤلفين	محمود على مكى
١٠٩-	حروب المياه	جون بولوك وعادل درويش	هاشم أحمد محمد
١١٠-	النساء فى العالم النامى	حسنه بيجوم	منى قطان
١١١-	المرأة والجريمة	فرانسس هيدسون	ريهام حسين إبراهيم
١١٢-	الاحتجاج الهادئ	أرلين علوى ماكليود	إكرام يوسف

أحمد حسان	سادى بلانت	١١٣- راية التمرد
تسيم مجلى	ول شوينكا	١١٤- مسرحيتا حصاد كونجى وسكان المستنق
سمية رمضان	فرچينيا وولف	١١٥- غرفة تخص المراء وحده
نهاد أحمد سالم	سينثيا نلسون	١١٦- امرأة مختلفة (درية شفيق)
منى إبراهيم وهالة كمال	ليلى أحمد	١١٧- المرأة والجنوسة فى الإسلام
لميس النقاش	بث بارون	١١٨- النهضة النسائية فى مصر
ياشراق: روف عباس	أميرة الأزهرى سنبل	١١٩- النساء والأسرة وقوانين الخلاق لى التتريخ الإسلامى
مجموعة من المترجمين	ليلى أبو لغد	١٢٠- الحركة النسائية والتطور فى الشرق الأوسط
محمد الجندى وإيزابيل كمال	فاطمة موسى	١٢١- الليل الصغير فى كتابة المرأة العربية
منيرة كروان	جوزيف فوجت	١٢٢- نظام العبودية القديم والنموذج المثالى للإنسان
أنور محمد إبراهيم	أثيل الكسندرو فتادولينا	١٢٣- الإمبراطورية العثمانية وعلاقتها النولية
أحمد فؤاد بلبح	جون جراى	١٢٤- الفجر الكاتب: أوامم الرأسمالية المالية
سمحة الخولى	سيدرك ثورپ ديفى	١٢٥- التحليل الموسيقى
عبد الوهاب علوب	فولفانج إيسر	١٢٦- فعل القراءة
يشير السباعى	صفاء فتحى	١٢٧- إرهاب (مسرحية)
أميرة حسن نورية	سوزان باسنيت	١٢٨- الأدب المقارن
محمد أبر العطا وآخرون	ماريا دولورس أسيس جاروت	١٢٩- الرواية الإسبانية المعاصرة
شوقى جلال	أندريه جوندر فرانك	١٣٠- الشرق يصعد ثانية
لويس بقطر	مجموعة من المؤلفين	١٣١- مصر القيمة التاريخ الاجتماعى
عبد الوهاب علوب	مايك فينرستون	١٣٢- ثقافة العولة
طلعت الشايب	طارق على	١٣٣- الخوف من المرايا (رواية)
أحمد محمود	بارى ج. كيمب	١٣٤- تشريح حضارة
ماهر شفيق فريد	ت. س. إليوت	١٣٥- المختار من نقد ت. س. إليوت
سحر توفيق	كينيث كرونو	١٣٦- فلاحو الباشا
كاميليا صبحى	جوزيف مارى مواريه	١٣٧- مذكرات ضابط فى الحملة الفرنسية على مصر
وجيه سمعان عبد المسيح	أندريه جلوكسمان	١٣٨- عالم التليفزيون بين الجمال والعنف
مصطفى ماهر	ريتشارد فاچنر	١٣٩- پارسيفال (مسرحية)
أمل الجيورى	هربرت ميسن	١٤٠- حيث تلتقى الأنهار
نعيم عطية	مجموعة من المؤلفين	١٤١- اثنتا عشرة مسرحية يونانية
حسن بيومى	أ. م. فورستر	١٤٢- الإسكندرية : تاريخ ودليل
عدلى السمعى	ديرك لايدر	١٤٣- قضايا التنظير فى البحث الاجتماعى
سلامة محمد سليمان	كارلو جولوننى	١٤٤- صاحبة اللوكاندة (مسرحية)
أحمد حسان	كارولس فوينتس	١٤٥- موت أرتيميو كروث (رواية)
على عبدالرؤف البيمى	ميجيل دى لبيس	١٤٦- الورقة الحمراء (رواية)
عبدالغفار مكارى	تانكريد دورست	١٤٧- مسرحيتان
على إبراهيم منوفى	إنريكى أندرسون إمبرت	١٤٨- القصة القصيرة: النظرية والتقنية
أسامة إسبر	عاطف فضول	١٤٩- النظرية الشعرية عند إليوت وأودنيس
منيرة كروان	روبرت ج. ليمان	١٥٠- التجربة الإغريقية

١٥١-	هوية فرنسا (مج ٢ ، ج١)	فرنان برودل	بشير السباعي
١٥٢-	عدالة الهند وقصص أخرى	مجموعة من المؤلفين	محمد محمد الخطابي
١٥٣-	غرام القراءة	فيولن فانويك	فاطمة عبدالله محمود
١٥٤-	مدرسة فرانكفورت	فيل سليتر	خليل كلفت
١٥٥-	الشعر الأمريكي المعاصر	نخبة من الشعراء	أحمد مرسى
١٥٦-	المدارس الجمالية الكبرى	جى أنبال وآلان وأديت فيرمو	مى التمساني
١٥٧-	خسرو وشيرين	النظامي الكنجوي	عبدالعزیز بقوش
١٥٨-	هوية فرنسا (مج ٢ ، ج٢)	فرنان برودل	بشير السباعي
١٥٩-	الأيديولوجية	ديفيد هوكس	إبراهيم فتحي
١٦٠-	آلة الطبيعة	بول إيرليش	حسين بيومي
١٦١-	مسرحيتان من المسرح الإسباني	أليخاندرو كاسوتا وأنطونيو جالا	زيدان عبدالحليم زيدان
١٦٢-	تاريخ الكنيسة	يوجنا الأسبوري	صلاح عبدالعزیز محجوب
١٦٣-	موسوعة علم الاجتماع (ج ١)	جوردون مارشال	بإشراف: محمد الجوهري
١٦٤-	شامبوليون (حياة من نور)	جان لوكوتير	نبيل سعد
١٦٥-	حكايات الخلب (قصص أطفال)	أ. ن. أفاناسييف	سهير المصايدة
١٦٦-	العلاقات بين التبتين والطمانين في إسرائيل	يشعياهو ليفمان	محمد محمود أبوغدير
١٦٧-	في عالم طاغور	رايندونات طاغور	شكري محمد عياد
١٦٨-	دراسات في الأدب والثقافة	مجموعة من المؤلفين	شكري محمد عياد
١٦٩-	إبداعات أدبية	مجموعة من المؤلفين	شكري محمد عياد
١٧٠-	الطريق (رواية)	ميجيل بليبيس	بسام ياسين رشيد
١٧١-	وضع حد (رواية)	فرانك بيجو	هدى حسين
١٧٢-	حجر الشمس (شعر)	نخبة	محمد محمد الخطابي
١٧٣-	معنى الجمال	ولتر ت. ستيس	إمام عبد الفتاح إمام
١٧٤-	صناعة الثقافة السوداء	إيليس كاشمور	أحمد محمود
١٧٥-	التليفزيون في الحياة اليومية	لورينزو فيلشس	وجيه سمعان عبد المسيح
١٧٦-	نحو مفهوم للاقتصاديات البيئية	توم تيتنبرج	جلال البنا
١٧٧-	أنطون تشيخوف	هنري تروايا	حصه إبراهيم المنيف
١٧٨-	مختارات من الشعر اليوناني الحديث	نخبة من الشعراء	محمد حمدي إبراهيم
١٧٩-	حكايات أيسوب (قصص أطفال)	أيسوب	إمام عبد الفتاح إمام
١٨٠-	قصة جاويد (رواية)	إسماعيل فصيح	سليم عبد الأمير حمدان
١٨١-	الله الذي الأمريكي من الثلاثين إلى الثلاثينيات	فنسنت ب. ليتش	محمد يحيى
١٨٢-	العنف والنبوة (شعر)	و.ب. بيتس	ياسين طه حافظ
١٨٣-	جان كوكو على شاشة السينما	رينيه جيلسون	فتحي العشري
١٨٤-	القاهرة: حالة لا تنام	هانز إيندورفر	بسوقى سعيد
١٨٥-	أسفار العهد القديم في التاريخ	توماس تومسن	عبد الوهاب علوب
١٨٦-	معجم مصطلحات هيجل	ميخائيل إنود	إمام عبد الفتاح إمام
١٨٧-	الأرضة (رواية)	بُزرج علوى	محمد علاء الدين منصور
١٨٨-	موت الأدب	ألفين كرنان	بدر الديب

- ١٨٩- السيرة والمسيرات مقالات في ثلاثة النقد المعاصر پول دي مان سعيد الغانمي
- ١٩٠- محاورات كوفوشبيوس كوفوشبيوس محسن سيد قرجاني
- ١٩١- الكلام وأسمال وقصص أخرى الحاج أبو بكر إمام وآخرون مصطفى حجازي السيد
- ١٩٢- سياحت نامه إبراهيم بك (ج١) زين العابدين المرافي محمود علاوي
- ١٩٣- عامل النجم (رواية) بيتر أبراهامز محمد عبد الواحد محمد
- ١٩٤- مختارات من النقد الانجلو-أمريكي الحديث مجموعة من النقاد ماهر شفيق فريد
- ١٩٥- شتاء ٨٤ (رواية) إسماعيل فصيح محمد علاء الدين منصور
- ١٩٦- المهلة الأخيرة (رواية) فالنتين راسبوتين أشرف الصباغ
- ١٩٧- سيرة الفاروق شمس العلماء شبلي النعماني جلال السعيد الحفناوي
- ١٩٨- الاتصال الجماهيري إدوين إمري وآخرون إبراهيم سلامة إبراهيم
- ١٩٩- تاريخ يهود مصر في الفترة العثمانية يعقوب لاندوا جمال أحمد الرقاعي وأحمد عبد اللطيف حماد
- ٢٠٠- ضحايا التنمية: المقاربة والبدائل جيرمي سيبورك فخري لبيب
- ٢٠١- الجانب الديني للفلسفة جوزايا رويس أحمد الأنصاري
- ٢٠٢- تاريخ النقد الأدبي الحديث (ج٢) رينيه ويليك مجاهد عبد المنعم مجاهد
- ٢٠٣- الشعر والشاعرية الطاف حسين حالي جلال السعيد الحفناوي
- ٢٠٤- تاريخ نقد العهد القديم زلمان شازار أحمد هويندي
- ٢٠٥- الجينات والشعوب واللغات لويجي لوركا كافاللي- سفورزا أحمد مستجير
- ٢٠٦- الهبولية تصنع علماً جديداً جيمس جلايك علي يوسف علي
- ٢٠٧- ليل أفريقي (رواية) رامون خوتاسنديز محمد أبو العطا
- ٢٠٨- شخصية العربي في المسرح الإسرائيلي دان أوريان محمد أحمد صالح
- ٢٠٩- السرد والمسرح مجموعة من المؤلفين أشرف الصباغ
- ٢١٠- مثنويات حكم سنائي (شعر) سنائي الغزنوي يوسف عبد الفتاح فرج
- ٢١١- فريمان دوسوسير جوناثان كلر محمود حمدي عبد الفنى
- ٢١٢- قصص الأمير مرزيان على لسان الحيوان مرزيان بن رستم بن شروين يوسف عبد الفتاح فرج
- ٢١٣- مصر منذ قدم نابليون حتى رحيل عبدالناصر ريمون فلادر سيد أحمد علي الناصري
- ٢١٤- قواعد جديدة للمنهج في علم الاجتماع أنتوني جينز محمد محيي الدين
- ٢١٥- سياحت نامه إبراهيم بك (ج٢) زين العابدين المرافي محمود علاوي
- ٢١٦- جوانب أخرى من حياتهم مجموعة من المؤلفين أشرف الصباغ
- ٢١٧- مسرحيتان طليعتان صمويل بيكيت وهارولد بينتر نادية البنهاوي
- ٢١٨- لعبة الحجلة (رواية) خوليو كورتاثان علي إبراهيم منوفي
- ٢١٩- بقايا اليوم (رواية) كازو إيشجورو طلعت الشايب
- ٢٢٠- الهبولية في الكون باري پاركر علي يوسف علي
- ٢٢١- شعرية كفافى جريجورى جوزدانيس وقعت سلام
- ٢٢٢- فرانز كافكا رونالد جراي نسيم مجلى
- ٢٢٣- العلم في مجتمع حر باول فيرابند السيد محمد نقادى
- ٢٢٤- دمار يوغسلافيا يرانكا ماجاس منى عبدالظاهر إبراهيم
- ٢٢٥- حكاية غريق (رواية) جابريل جارشيا ماركيث السيد عبدالظاهر السيد
- ٢٢٦- أرض المساء وقصائد أخرى ديليد هريت لورانس طاهر محمد علي البربري

السيد عبدالظاهر عبدالله	المرح الإيباني في القرن السابع عشر	خوسيه مارييا ديث بوركي	٢٢٧-
ماري تيريز عبدالمسيح وخالد حسن	علم الجمالية وعلم اجتماع الفن	چانيت وولف	٢٢٨-
أمير إبراهيم العمرى	مأزق البطل الوحيد	نورمان كيجان	٢٢٩-
مصطفى إبراهيم فهمى	عن الذباب والفرزان والبشر	فرانسواز چاكوب	٢٣٠-
جمال عبدالرحمن	الرفيل أو الجيل الجديد (مسرحية)	خايمي سالوم بيدال	٢٣١-
مصطفى إبراهيم فهمى	ما بعد المعلومات	توم ستونير	٢٣٢-
طلعت الشايب	فكرة الاضمحلال في التاريخ الغربى	آرثر هيرمان	٢٣٣-
فؤاد محمد عكود	الإسلام في السودان	ج. سبنسر تريمنجهام	٢٣٤-
إبراهيم الدسوقي شتا	ديوان شمس تيريزى (ج١)	مولانا جلال الدين الرومى	٢٣٥-
أحمد الطيب	الولاية	ميشيل شويكفيتش	٢٣٦-
عنايات حسين طلعت	مصر أرض الوادى	روين قيدين	٢٣٧-
ياسر محمد جادالله وعربى منبوى أحمد	العولة والتحرير	تقرير لمنظمة الأنكاد	٢٣٨-
نادية سليمان حافظ وإيهاب صلاح فايق	العربى في الأدب الإسرائيلى	جيلا راماز - رايوخ	٢٣٩-
صلاح محجوب إدريس	الإسلام والغرب وإمكانية الحوار	كاى حافظ	٢٤٠-
ابتسام عبدالله	في انتظار البرابرة (رواية)	ج. م. كوتزى	٢٤١-
صبرى محمد حسن	سبعة أنماط من الغموض	وايام إمبسون	٢٤٢-
بإشراف: صلاح فضل	تاريخ إسبانيا الإسلامية (مج١)	ليفى برونسسال	٢٤٣-
نادية جمال الدين محمد	الغليان (رواية)	لاورا إسكييل	٢٤٤-
توفيق على منصور	نساء مقاتلات	إليزابيتا آديس وآخرون	٢٤٥-
على إبراهيم منوفى	مختارات قصصية	جابريل جارتيا ماركيت	٢٤٦-
محمد طارق الشرقاوى	الثقافة الجماهيرية والحداثة في مصر	والتر أرميرست	٢٤٧-
عبداللطيف عبداللطيم	حقول عدن الخضراء (مسرحية)	أنطونيو جالا	٢٤٨-
رفعت سلام	لغة التمزق (شعر)	دراجو شتامبوك	٢٤٩-
ماجدة محسن أباطة	علم اجتماع العلوم	دومنيك فيتك	٢٥٠-
بإشراف: محمد الجوهري	موسوعة علم الاجتماع (ج٢)	جورنون مارشال	٢٥١-
على بدران	راندات الحركة النسوية المصرية	مارجو بدران	٢٥٢-
حسن بيومى	تاريخ مصر الفاطمية	ل. أ. سيمينوفا	٢٥٣-
إمام عبد الفتاح إمام	أقدم لك: الفلسفة	ديف روينسون وجودى جروفز	٢٥٤-
إمام عبد الفتاح إمام	أقدم لك: أفلاطون	ديف روينسون وجودى جروفز	٢٥٥-
إمام عبد الفتاح إمام	أقدم لك: ديكارت	ديف روينسون وكريس جارات	٢٥٦-
محمود سيد أحمد	تاريخ الفلسفة الحديثة	وليم كلى رايت	٢٥٧-
عبادة كُحيلة	الفجر	سير أنجوس فريزر	٢٥٨-
فاروجان كازانجيان	مختارات من الشعر الأرمنى عبر العصور	نخبة	٢٥٩-
بإشراف: محمد الجوهري	موسوعة علم الاجتماع (ج٣)	جورنون مارشال	٢٦٠-
إمام عبد الفتاح إمام	رحلة في فكر زكى نجيب محمود	زكى نجيب محمود	٢٦١-
محمد أبو العطا	مدينة المعجزات (رواية)	إنواربو مندوتا	٢٦٢-
على يوسف على	الكشف عن حافة الزمن	چون جرين	٢٦٣-
لويس عوض	إبداعات شعرية مترجمة	هوراس وشلى	٢٦٤-

٢٦٥-	روايات مترجمة	أوسكار وايلد وصمويل جونسون	لويس عوض
٢٦٦-	مدير المدرسة (رواية)	جلال آل أحمد	عادل عبد المنعم على
٢٦٧-	فن الرواية	ميلان كونديرا	بدر الدين عروكي
٢٦٨-	ديوان شمس تبريزي (ج٢)	مولانا جلال الدين الرومي	إبراهيم الدسوقي شتا
٢٦٩-	وسط الجزيرة العربية وشرقها (ج١)	وليم چيلور بالجريف	صبري محمد حسن
٢٧٠-	وسط الجزير العربية وشرقها (ج٢)	وليم چيلور بالجريف	صبري محمد حسن
٢٧١-	الحضارة الغربية: الفكرة والتاريخ	توماس سى. باترسون	شوقي جلال
٢٧٢-	الاديرة الأثرية فى مصر	سى. سى. والترز	إبراهيم سلامة إبراهيم
٢٧٣-	الاسول الاجسامية والثانية لمرآة عربى فى مصر	جوان كول	عنان الشهاري
٢٧٤-	السيدة باربارا (رواية)	رومولو جاييجوس	محمود على مكى
٢٧٥-	ن. ص. إليوت شاعرًا وثقافةً وكاتبًا مسرحيًا	مجموعة من النقاد	ماهر شفيق فريد
٢٧٦-	فنون السينما	مجموعة من المؤلفين	عبد القادر التمساني
٢٧٧-	الحيثيات والصراع من أجل الحياة	براين فورد	أحمد فوزي
٢٧٨-	البدائيات	إسحاق عظيموف	ظريف عبدالله
٢٧٩-	الحرب الباردة الثقافية	ف.س. سوندرز	طلعت الشايب
٢٨٠-	الأم والنصيب وقصص أخرى	بريم شند وآخرون	سمير عبد الحميد إبراهيم
٢٨١-	الفريوس الأعلى (رواية)	عبد الحليم شرر	جلال الحفناوى
٢٨٢-	طبيعة العلم غير الطبيعية	لويس وولبرت	سمير حنا صادق
٢٨٣-	السهل يحترق وقصص أخرى	خوان رولفو	على عبد الرؤف البعبي
٢٨٤-	هرقل مجنوناً (مسرحية)	يوربيديس	أحمد عثمان
٢٨٥-	رحلة حواجة حسن نظامى الدهلوى	حسن نظامى الدهلوى	سمير عبد الحميد إبراهيم
٢٨٦-	سياحت نامه إبراهيم بك (ج٢)	زين العابدين الراغى	محمود علوى
٢٨٧-	الثقافة والعملة والنظام العالمى	انتونى كتج	محمد يحيى وآخرون
٢٨٨-	الفن الروائى	ديفيد لودج	ماهر البطوطى
٢٨٩-	ديوان منوچهرى الدامغانى	أبو نجم أحمد بن قوص	محمد نور الدين عبد المنعم
٢٩٠-	علم اللغة والترجمة	جورج مونان	أحمد زكريا إبراهيم
٢٩١-	تاريخ المسرح الإسباني فى القرن العشرين (ج١)	فرانشيسكو رويس رامون	السيد عبد الظاهر
٢٩٢-	تاريخ المسرح الإسباني فى القرن العشرين (ج٢)	فرانشيسكو رويس رامون	السيد عبد الظاهر
٢٩٣-	مقدمة للأدب العربى	روجر آلن	مجدى توفيق وآخرون
٢٩٤-	فن الشعر	بوالو	رجاء ياقوت
٢٩٥-	سلطان الأسطورة	جوزيف كامبل وبيل موريز	بدر الديب
٢٩٦-	مكبث (مسرحية)	وليم شكسبير	محمد مصطفى بدوى
٢٩٧-	فن النحو بين اليونانية والسريانية	نيوتيسوس ثراكس ويوسف الأهوازى	ماجدة محمد أنور
٢٩٨-	مأساة العبيد وقصص أخرى	نخبة	مصطفى حجازى السيد
٢٩٩-	ثورة فى التكنولوجيا الحيوية	جين ماركس	هاشم أحمد محمد
٣٠٠	أسطورة هوميروس فى الأدب الإنجليزى والفرنسى (ج١)	لويس عوض	جمال المزيرى وبهاء جامين وإيزابيل كمال
٣٠١	أسطورة هوميروس فى الأدب الإنجليزى والفرنسى (ج٢)	لويس عوض	جمال الجزيرى و محمد الجندى
٣٠٢	أقدم لك: فنجنشتين	جون هيتون وجودى جروفز	إمام عبد الفتاح إمام

٢٠٣- أقيم لك: بوذا	جين هوب ويورن فان لون	إمام عبد الفتاح إمام
٢٠٤- أقيم لك: ماركس	ريوس	إمام عبد الفتاح إمام
٢٠٥- الجلد (رواية)	كروزيو مالابارته	صلاح عبد الصبور
٢٠٦- الحماسة: النقد الكانطي للتاريخ	جان فرانسوا ليونار	نبيل سعد
٢٠٧- أقيم لك: الشعور	ديفيد بابينو وهوارد سلينا	محمود مكي
٢٠٨- أقيم لك: علم الوراثة	ستيف جونز ويورن فان لو	ممنوح عبد المنعم
٢٠٩- أقيم لك: الذهن والمخ	أنجوس جيلاتي وأوسكار زاريت	جمال الجزيري
٢١٠- أقيم لك: يونج	ماجى هايد ومايكل ماكجنس	محيى الدين مزيد
٢١١- مقال في المنهج الفلسفي	روج كراتجود	فاطمة إسماعيل
٢١٢- روح الشعب الأسود	وليم ديبيوس	أسعد حليم
٢١٣- أمثال فلسطينية (شعر)	خاير بيان	محمد عبدالله الجعدي
٢١٤- مارسيل نوشامب: الفن كعلم	چانيس مينيك	هويدا السباعي
٢١٥- جرامشي في العالم العربي	ميشيل بروندينو والطاهر لبيب	كاميليا صبحي
٢١٦- محاكمة سقراط	أى. ف. ستون	نسيم مجلى
٢١٧- بلا غد	س. شير لايمولف- س. زنيكين	أشرف الصباغ
٢١٨- الالب الرئيس في السنوات العشر الأخيرة	مجموعة من المؤلفين	أشرف الصباغ
٢١٩- صور دريدا	جايتري سينفك وكريستوفر نوريس	حسام نایل
٢٢٠- لمعة السراج لحضرة التاج	مؤلف مجهول	محمد علاء الدين منصور
٢٢١- تاريخ إسبانيا الإسلامية (مج ٢، ج١)	ليفي برو فنسال	بإشراف: صلاح فضل
٢٢٢- وجهات نظر حديثة في تاريخ الفن الغربي	دبليو يوجين كلينبارد	خالد مقلح حمزة
٢٢٣- فن الساتورا	تراث يوناني قديم	هانم محمد فوزي
٢٢٤- اللعب بالنار (رواية)	أشرف أسدى	محمود علاوى
٢٢٥- عالم الآثار (رواية)	فيليب يوسان	كريستين يوسف
٢٢٦- المعرفة والمصلحة	يورجين هابرماس	حسن صقر
٢٢٧- مختارات شعرية مترجمة (ج١)	نخبة	توفيق على منصور
٢٢٨- يوسف وزليخا (شعر)	نور الدين عبد الرحمن الجامي	عبد العزيز يقوش
٢٢٩- رسائل عيد الميلاد (شعر)	تد هيوز	محمد عبد إبراهيم
٢٣٠- كل شيء عن التمثيل الصامت	مارفن شيرد	سامى صلاح
٢٣١- عندما جاء السريين وقصص أخرى	ستيفن جراى	سامية دياب
٢٣٢- شهر العسل وقصص أخرى	نخبة	على إبراهيم مغولى
٢٣٣- الإسلام في بريطانيا من ١٦٨٥-١٥٥٨	نبيل مطر	بكر عباس
٢٣٤- لقطات من المستقبل	أرثر كلارك	مصطفى إبراهيم فهمي
٢٣٥- عصر الشك: دراسات عن الرواية	ناتالى ساروت	فتحي العشري
٢٣٦- متون الأهرام	نصوص مصرية قديمة	حسن صابر
٢٣٧- فلسفة الولاء	چوزايا رويس	أحمد الأنصاري
٢٣٨- نظرات حائرة وقصص أخرى	نخبة	جلال الحفناوى
٢٣٩- تاريخ الأدب في إيران (ج٢)	إدوارد براون	محمد علاء الدين منصور
٢٤٠- اضطراب في الشرق الأوسط	بيرش بيربروجلر	فخرى لبيب

- ٢٤١- قصائد من ولكه (شعر) راينر ماريا ريلكه
 ٢٤٢- سلامان وأيسال (شعر) نور الدين عبدالرحمن الجامى
 ٢٤٣- العالم البرجوازي الزائل (رواية) نابين جورديمر
 ٢٤٤- الموت فى الشمس (رواية) بيتر بالانجير
 ٢٤٥- الركن خلف الزمان (شعر) پونه نداثى
 ٢٤٦- سحر مصر رشاد رشدى
 ٢٤٧- المصيبة الملائشون (رواية) چان كوكتو
 ٢٤٨- المتصورة الاولون فى الأدب التركى (ج١) محمد فؤاد كويريلى
 ٢٤٩- دليل القارئ إلى الثقافة الجادة آرثر والدورن وآخرون
 ٢٥٠- بانوراما الحياة السياحية مجموعة من المؤلفين
 ٢٥١- مبادئ المنطق چوزايا روس
 ٢٥٢- قصائد من كفافيس قسطنطين كفافيس
 ٢٥٣- الفن الإسلامى فى الأتلس: الزخرفة الهندسية باسيليو يابون مالدونادو
 ٢٥٤- الفن الإسلامى فى الأتلس: الزخرفة النباتية باسيليو يابون مالدونادو
 ٢٥٥- التيارات السياسية فى إيران المعاصرة حجت مرتجى
 ٢٥٦- الميراث المر بول سالم
 ٢٥٧- متون هرمس تيموشى فريك وبيتر غاندى
 ٢٥٨- أمثال الهوسا العامية نخبة
 ٢٥٩- محاوره بارمنيدس أفلاطون
 ٢٦٠- أنثروبولوجيا اللغة أندريه چاكوب ونويلا باركان
 ٢٦١- التصحر: التهديد والمجابهة آلان جرينجر
 ٢٦٢- تلميذ بابنيرج (رواية) هاينرش شپورل
 ٢٦٣- حركات التحرير الأفريقية ريتشارد چيبسون
 ٢٦٤- حدائق شكسبير إسماعيل سراج الدين
 ٢٦٥- سأم باريس (شعر) شارل بودليير
 ٢٦٦- نساء يركضن مع الذئاب كلاريسا بنكولا
 ٢٦٧- القلم الجريء مجموعة من المؤلفين
 ٢٦٨- المصطلح السردى: معجم مصطلحات چيرالد پرنس
 ٢٦٩- المرأة فى أدب نجيب محفوظ فوزية العشماوى
 ٢٧٠- الفن والحياة فى مصر الفرعونية كليلا لويت
 ٢٧١- المتصورة الاولون فى الأدب التركى (ج٢) محمد فؤاد كويريلى
 ٢٧٢- عاش الشباب (رواية) وانغ مينغ
 ٢٧٣- كيف تعد رسالة دكتوراه أومبرتو إيكو
 ٢٧٤- اليوم السادس (رواية) أندريه شديد
 ٢٧٥- الخلود (رواية) ميلان كونديرا
 ٢٧٦- الفشب وأحلام السنن (مسرحيات) چان أنوى وآخرون
 ٢٧٧- تاريخ الأدب فى إيران (ج٤) إدوارد براون
 ٢٧٨- المسافر (شعر) محمد إقبال
 حسن حلمى
 عبد العزيز بقوش
 سمير عبد ربه
 سمير عبد ربه
 يوسف عبد الفتاح فرج
 جمال الجزيرى
 بكر الحلو
 عبدالله أحمد إبراهيم
 أحمد عمر شاهين
 عطية شحاتة
 أحمد الانصارى
 نعيم عطية
 على إبراهيم منولى
 على إبراهيم منولى
 محمود علاوى
 بدر الرفاعى
 عمر الفاروق عمر
 مصطفى حجازى السيد
 حبيب الشارونى
 لىلى الشربيني
 عاطف معتمد وأمال شاور
 سيد أحمد فتح الله
 صبرى محمد حسن
 نجلاء أبو عجاج
 محمد أحمد حمد
 مصطفى محمود محمد
 البراق عبدالهادى رضا
 عابد خزندار
 فوزية العشماوى
 فاطمة عبدالله محمود
 عبدالله أحمد إبراهيم
 وحيد السعيد عبدالحميد
 على إبراهيم منولى
 حمادة إبراهيم
 خالد أبو اليزيد
 إدوار الخراط
 محمد علاء الدين منصور
 يوسف عبدالفتاح فرج

جمال عبدالرحمن	سنبل باث	٢٧٩- ملك في الحديقة (رواية)
شيرين عبدالسلام	جوتتر جراس	٢٨٠- حديث عن الخسارة
رانيا إبراهيم يوسف	ر. ل. تراسك	٢٨١- أساسيات اللغة
أحمد محمد نادي	بهاء الدين محمد اسفنديار	٢٨٢- تاريخ طبرستان
سمير عبدالحميد إبراهيم	محمد إقبال	٢٨٣- هدية الحجاز (شعر)
إيزابيل كمال	سوزان إنجيل	٢٨٤- القصص التي يحكيها الأطفال
يوسف عبدالفتاح فرج	محمد علي بهزادراد	٢٨٥- مشترى العشق (رواية)
ريهام حسين إبراهيم	جانيت تود	٢٨٦- دفاعاً عن التاريخ الأدبي النسوي
بهام جاهين	جون دن	٢٨٧- أغنيات وسوناتات (شعر)
محمد علاء الدين منصور	سعدى الشيرازى	٢٨٨- مواظ سعدى الشيرازى (شعر)
سمير عبدالحميد إبراهيم	نخبة	٢٨٩- تفاهم وقصص أخرى
عثمان مصطفى عثمان	إم. فى. رويرتس	٢٩٠- الأرشيفات والمدن الكبرى
منى الدروبي	مايف بينشى	٢٩١- الحافلة الليكبة (رواية)
عبداللطيف عبدالhalim	فرناندو دى لاجرانجا	٢٩٢- مقامات ورسائل أندلسية
زينب محمود الخضيرى	ندوة لويس ماسينيون	٢٩٣- فى قلب الشرق
هاشم أحمد محمد	بول ديفيز	٢٩٤- القوى الأربع الأساسية فى الكون
سليم عبد الأمير حمدان	إسماعيل نصيح	٢٩٥- آلام سيافوش (رواية)
محمود علاوى	تقى نجارى راد	٢٩٦- السافاك
إمام عبدالفتاح إمام	لورانس جين وكيتى شين	٢٩٧- أقدم لك: نيتشه
إمام عبدالفتاح إمام	فيليب تودى وهوارد ريد	٢٩٨- أقدم لك: سارتر
إمام عبدالفتاح إمام	ديفيد ميروفيتش وألن كوركس	٢٩٩- أقدم لك: كامى
باهر الجوهري	ميشائيل إندو	٤٠٠- مومو (رواية)
ممدوح عبد المنعم	زياردين ساردر وآخرون	٤٠١- أقدم لك: علم الرياضيات
ممدوح عبدالمنعم	ج. ب. ماك إيفوى وأوسكار زاريت	٤٠٢- أقدم لك: ستيفن هوكينج
عماد حسن بكر	تولور شتوروم وجوتفرد كولر	٤٠٣- ربة الطر والملايس تصنع الناس (روايتان)
ظبية خميس	ديفيد إبرام	٤٠٤- تعويذة الحسى
حمادة إبراهيم	أندريه جيد	٤٠٥- إيزابيل (رواية)
جمال عبد الرحمن	مانويلا مانتاناريس	٤٠٦- المستعمرون الإسبان فى القرن ١٩
طلعت شاهين	مجموعة من المؤلفين	٤٠٧- الأدب الإسباني المعاصر بأقلام كتاب
عنان الشهاري	جوان فوشركنج	٤٠٨- معجم تاريخ مصر
إلهامى عمارة	برتراند راسل	٤٠٩- انتصار السعادة
الزواوى بغورة	كارل بوير	٤١٠- خلاصة القرن
أحمد مستجير	چينيفر أكرمان	٤١١- همس من الماضي
بإشراف: صلاح فضل	ليفى يروفنسال	٤١٢- تاريخ إسبانيا الإسلامية (مج ٢، ج ٢)
محمد البخارى	ناظم حكمت	٤١٣- أغنيات المنفى (شعر)
أمل الصبان	باسكال كازانوفيا	٤١٤- الجمهورية العالمية للأدب
أحمد كامل عبدالرحيم	فريدريش دوريشمات	٤١٥- صورة كوكب (مسرحية)
محمد مصطفى بنوى	أ. أ. رتشاردز	٤١٦- مبادئ النقد الأدبي والعلم والشعر

٤١٧-	تاريخ النقد الأدبي الحديث (جه) رينيه ويليك	مجاهد عبد المنعم مجاهد
٤١٨-	سياسات الزمر الحاكمة في مصر العشانية	عبد الرحمن الشيخ
٤١٩-	العصر الذهبي للإسكندرية	نسليم مجلى
٤٢٠-	مكرو ميغاس (قصة فلسفية)	الطيب بن رجب
٤٢١-	الولاء والقيادة في المجتمع الإسلامي الأول	أشرف كيلانى
٤٢٢-	رحلة لاستكشاف أفريقيا (ج١)	عبد الله عبدالرازق إبراهيم
٤٢٣-	إسراءات الرجل الطيف	وحيد النقاش
٤٢٤-	لوائح الحق ولوامع العشق (شعر)	محمد علاء الدين منصور
٤٢٥-	من طاروس إلى فرح	محمود علوى
٤٢٦-	الخفافيش وقصص أخرى	محمد علاء الدين منصور وعبد الحفيظ يعقوب
٤٢٧-	بانديراس الطاغية (رواية)	ثريا شلبى
٤٢٨-	الخرانة الخفية	محمد هوثك بن داود خان
٤٢٩-	أقدم لك: هيجل	ليود سپنسر وأنزجى كروز
٤٣٠-	أقدم لك: كائط	كريستوفر وانت وأنزجى كليموفسكى
٤٣١-	أقدم لك: فوكر	كريس هوروكس وزوران جفتيك
٤٣٢-	أقدم لك: ماكيافللى	ياتريك كبرى وأوسكار زاريت
٤٣٣-	أقدم لك: جويس	ديفيد نوريس وكارل فلتنت
٤٣٤-	أقدم لك: الرومانسية	نوتكان هيث وجوى بورهام
٤٣٥-	توجهات ما بعد الحدائة	نيكولاس زديرج
٤٣٦-	تاريخ الفلسفة (مج١)	فريدريك كويلستون
٤٣٧-	رحالة هندي في بلاد الشرق العربي	شبللى النعمانى
٤٣٨-	بطلات وضحايا	إيمان ضياء الدين بييرس
٤٣٩-	موت المرابى (رواية)	صدر الدين عينى
٤٤٠-	قواعد اللهجات العربية الحديثة	كرستن بروسناد
٤٤١-	رب الأشياء الصغيرة (رواية)	أرون داتى روى
٤٤٢-	حتشبسوت: المرأة الفرعونية	فوزية أسعد
٤٤٣-	الفة العربية: تاريخها ومستوياتها وتأثيرها	كيس فرستينغ
٤٤٤-	أمريكا اللاتينية: الثقافات القديمة	لاريت سيجورنه
٤٤٥-	حول وزن الشعر	پرويز ناتل خانلرى
٤٤٦-	التحالف الأسود	الكسندر كوكبرن وجيفرى سانت كير
٤٤٧-	ملحة السيد	تراث شعبى إسباني
٤٤٨-	الفلاحون (ميراث الترجمة)	الآب عيروط
٤٤٩-	أقدم لك: الحركة النسوية	نخبة
٤٥٠-	أقدم لك: ما بعد الحركة النسوية	صوفيا فوكا وريبيكا رايت
٤٥١-	أقدم لك: الفلسفة الشرقية	ريتشارد أوزيويون ويون فان لون
٤٥٢-	أقدم لك: لينين والثورة الروسية	ريتشارد إيجينانزى وأوسكار زاريت
٤٥٣-	القاهرة: إقامة مدينة حديثة	جان لوك أرنو
٤٥٤-	خمسون عاماً من السينما الفرنسية	رينيه بريدال
		سوزان خليل

٤٥٥-	تاريخ الفلسفة الحديثة (مج ٥)	فردريك كويلستون	محمود سيد أحمد
٤٥٦-	لا تنسنى (رواية)	مريم جعفرى	هويدا عزت محمد
٤٥٧-	النساء في الفكر السياسي الغربي	سوزان مولار أوكين	إمام عبدالفتاح إمام
٤٥٨-	الموريسكيون الأندلسيون	مرثيديس غارثيا أرينال	جمال عبد الرحمن
٤٥٩-	نحو مفهوم لاقتصاديات الموارد الطبيعية	توم تيتنبرج	جلال البنا
٤٦٠-	أقدم لك: الغاشية والنازية	ستوارت هود وليتز	إمام عبدالفتاح إمام
٤٦١-	أقدم لك: لكن	داريان لينر وجودي جروفز	إمام عبدالفتاح إمام
٤٦٢-	طه حسين من الأزهر إلى السوريين	عبدالرشيد الصادق محمودى	عبدالرشيد الصادق محمودى
٤٦٣-	الدولة المارقة	ويليام بلوم	كمال السيد
٤٦٤-	ديمقراطية للقلّة	مايكل بارنتى	حصّة إبراهيم المنيف
٤٦٥-	قصص اليهود	لويس جنزيرج	جمال الرفاعى
٤٦٦-	حكايات حب ويطولات فرعونية	فيولن فانويك	فاطمة عبد الله
٤٦٧-	التفكير السياسي والنظرة السياسية	ستيغين ديلى	ربيع وهبة
٤٦٨-	روح الفلسفة الحديثة	جوزايا رويس	أحمد الأصارى
٤٦٩-	جلال الملوك	نصوص حبشية قديمة	مجدى عبدالرازق
٤٧٠-	الأراضى والجودة البيئية	جارى م. بيرزنسكى وآخرون	محمد السيد الننة
٤٧١-	رحلة لاستكشاف أفريقيا (ج ٢)	ثلاثة من الرحالة	عبد الله عبد الرزاق إبراهيم
٤٧٢-	بون كيوخوتى (القسم الأول)	ميجيل دى ثريانتس سابيدرا	سليمان العطار
٤٧٣-	بون كيوخوتى (القسم الثانى)	ميجيل دى ثريانتس سابيدرا	سليمان العطار
٤٧٤-	الأدب والنسوية	يام موريس	سهام عبدالسلام
٤٧٥-	صوت مصر: أم كلثوم	فرجينيا دانيلسون	عادل هلال عنانى
٤٧٦-	أرض العبابب بعيدة: بيرم التونسي	ماريلين بوث	سحر توفيق
٤٧٧-	تاريخ المسح منذ ما قبل التاريخ حتى القرن العشرين	هيلدا هوخام	أشرف كيلاتى
٤٧٨-	الصين والولايات المتحدة	ليوشيه شنج و لى شى تونج	عبد العزيز حمدى
٤٧٩-	المقهى (مسرحية)	لارى شه	عبد العزيز حمدى
٤٨٠-	تسائى ون جى (مسرحية)	كو مو روا	عبد العزيز حمدى
٤٨١-	بردة النبى	روى متحدة	رضوان السيد
٤٨٢-	موسوعة الأساطير والرموز الفرعونية	روبير چاك تيبو	فاطمة عبد الله
٤٨٣-	النسوية وما بعد النسوية	سارة چامبل	أحمد الشامى
٤٨٤-	جمالية التقى	هانسن روبييرت باوس	رشيد بنحو
٤٨٥-	التوبة (رواية)	نذير أحمد الدهلوى	سمير عبدالحميد إبراهيم
٤٨٦-	الذاكرة الحضارية	يان أسمن	عبدالحميد عبدالغنى رجب
٤٨٧-	الرحلة الهندية إلى الجزيرة العربية	رفيع الدين المراد أبادى	سمير عبدالحميد إبراهيم
٤٨٨-	الحب الذى كان وقصائد أخرى	نخبة	سمير عبد الحميد إبراهيم
٤٨٩-	مُسْرُل: الفلسفة علماً دقيقاً	إدموند هُسرُل	محمود رجب
٤٩٠-	أسماء اليفاء	محمد قادرى	عبد الوهاب علوب
٤٩١-	نصوص قصصية من روائع الأدب الأفرىقى	نخبة	سمير عبد ربه
٤٩٢-	محمد على مؤسس مصر الحديثة	چى فارچيت	محمد رفعت عواد

- ٤٩٣- خطابات إلى طالب الصوتيات هارولد بالمر
٤٩٤- كتاب الموتى: الخروج في النهار نصوص مصرية قديمة
٤٩٥- اللوى إدوارد تيفان
٤٩٦- الحكم والسياسة في أفريقيا (ج١) إكوانو بانولوى
٤٩٧- العثمانية والنوع والنزعة في الشرق الأوسط نادية العلى
٤٩٨- النساء والنوع في الشرق الأوسط الحديث جوهيث تاكر ومارجريت مريودز
٤٩٩- تقاطعات: الأمة والمجتمع والنوع مجموعة من المؤلفين
٥٠٠- في طفولتى: دراسة في السيرة الذاتية العربية تيتز رويكى
٥٠١- تاريخ النساء في الغرب (ج١) أرثر جولد هامر
٥٠٢- أصوات بديلة مجموعة من المؤلفين
٥٠٣- مختارات من الشعر الفارسي الحديث نخبة من الشعراء
٥٠٤- كتابات أساسية (ج١) مارتن هايدجر
٥٠٥- كتابات أساسية (ج٢) مارتن هايدجر
٥٠٦- ربما كان قديساً (رواية) أن تيلر
٥٠٧- سيدة الماضي الجميل (مسرحية) بيتر شيفر
٥٠٨- الملوكة بعد جلال الدين الرومى عبدالباقى جليانارى
٥٠٩- الفكر والإحسان في عصر سلاطين المماليك آدم صبرة
٥١٠- الأرملة الماكرة (مسرحية) كارلو جوانونى
٥١١- كوكب مرقع (رواية) أن تيلر
٥١٢- كتابة النقد السينمائى تيموثى كوريجان
٥١٣- العلم الجسور تيد أنتون
٥١٤- مدخل إلى النظرية الأدبية جوثان كرار
٥١٥- من التقليد إلى ما بعد الحداثة فنوى مالطى بوجلاس
٥١٦- إرادة الإنسان في علاج الإدمان أرنولد واشنطن وبنونا باوندى
٥١٧- نقش على الماء وقصص أخرى نخبة
٥١٨- استكشاف الأرض والكون إسحق عظيموف
٥١٩- محاضرات في المثالية الحديثة جوزايا رويس
٥٢٠- الابع الفرنسي بمصر من العلم إلى المشروع أحمد يوسف
٥٢١- قاموس تراجم مصر الحديثة أرثر جولد سميث
٥٢٢- إسبانيا في تاريخها أميركو كاسترو
٥٢٣- الفن الطليطلى الإسلامى والمحدث باسيليو بابون مالدونادو
٥٢٤- الملك لير (مسرحية) وليم شكسبير
٥٢٥- موسم صيد في بيروت وقصص أخرى نينس چونسون
٥٢٦- أقدم لك: السياسة البيئية ستيفن كروى ووليم رانكين
٥٢٧- أقدم لك: كافكا ديفيد زين ميروفتس وروبرت كرمب
٥٢٨- أقدم لك: تروتسكى والماركسية طارق على وفل إيفانز
٥٢٩- بدائع العلامة إقبال في شعره الأردى محمد إقبال
٥٣٠- مدخل عام إلى فهم النظريات التراثية رينيه چينو
- محمد صالح الضالع
شريف الصيفى
حسن عبد ربه المصرى
مجموعة من المترجمين
مصطفى رياض
أحمد على بدوى
فيصل بن خضراء
طلعت الشايب
سحر فراج
هالة كمال
محمد نور الدين عبدالمنعم
إسماعيل المصدق
إسماعيل المصدق
عبدالحميد فهمى الجمال
شوقى فهمى
عبدالله أحمد إبراهيم
قاسم عبده قاسم
عبدالرازق عيد
عبدالحميد فهمى الجمال
جمال عبد الناصر
مصطفى إبراهيم فهمى
مصطفى بيومى عبد السلام
فنى مالطى بوجلاس
صبرى محمد حسن
سمير عبد الحميد إبراهيم
هاشم أحمد محمد
أحمد الأنصارى
أمل الصبان
عبدالوهاب بكر
على إبراهيم منوفى
على إبراهيم منوفى
محمد مصطفى بدوى
نادية رفعت
محيى الدين مزيد
جمال الجزيرى
جمال الجزيرى
حازم محفوظ
عمر الفاروق عمر

٥٣١-	ما الذى حُثَّ فى مُحَثِّه ١١ سبتمبر؟	چاك دريدا	صفاء فتحي
٥٣٢-	المغامرُ والمستشرق	هنرى لورنس	بشير السباعي
٥٣٣-	تعلُّم اللغة الثانية	سوزان جاس	محمد طارق الشرفاوى
٥٣٤-	الإسلاميون الجزائريون	سيفرين لوبا	حمادة إبراهيم
٥٣٥-	مخزن الأسرار (شعر)	نظامي الكنجوي	عبدالمعز بقوش
٥٣٦-	الثقافات وتيم التقدم	صمويل منتجتون ولورانس هاريزون	شوقي جلال
٥٣٧-	للحُب والحرية (شعر)	نخبة	عبدالفار مكاوي
٥٣٨-	النفس والآخر فى قصص يوسف الشاروني	كيت دانيلز	محمد الحديدي
٥٣٩-	خمس مسرحيات قصيرة	كاريل تشرشل	محسن مصيلحي
٥٤٠-	توجهات بريطانية - شرقية	السير رونالد ستورس	رواف عباس
٥٤١-	هى تخيل وفلوس أخرى	خوان خوسيه مياس	مروة رزق
٥٤٢-	قصص مختارة من الأدب اليوناني الحديث	نخبة	نعيم عطية
٥٤٣-	أقدم لك: السياسة الأمريكية	پاتريك بروجان وكريس جرات	وفاء عبدالقادر
٥٤٤-	أقدم لك: ميلاني كلاين	روبرت هنشل وآخرون	حمدي الجابري
٥٤٥-	يا له من سباق محموم	فرانسيس كريك	عزت عامر
٥٤٦-	ريموس	ت. ب. وايزمان	توفيق على منصور
٥٤٧-	أقدم لك: بارت	فيليب تودى وأن كورس	جمال الجزيري
٥٤٨-	أقدم لك: علم الاجتماع	ريتشارد أوزين ويون فان لون	حمدي الجابري
٥٤٩-	أقدم لك: علم العلامات	بول كويلي وليتاجانز	جمال الجزيري
٥٥٠-	أقدم لك: شكسبير	نيك جردم وييرو	حمدي الجابري
٥٥١-	الموسيقى والعولة	سايمون مائدى	سمحة الخولي
٥٥٢-	قصص مثالية	ميجيل دى ثريانتس	على عبد الرؤوف البمبي
٥٥٣-	مدخل للشعر الفرنسي الحديث والمعاصر	دانيال لوفرس	رجاء ياقوت
٥٥٤-	مصر فى عهد محمد على	عفاف لطفى السيد مارسوه	عبدالسميع عمر زين الدين
٥٥٥-	الإستراتيجية الأمريكية لقرن الحادي والعشرين	أناتولى أوتكين	أنور محمد إبراهيم ومحمد نصرالدين الجبالي
٥٥٦-	أقدم لك: جان بودريار	كريس هوروكس وزوران جيفتك	حمدي الجابري
٥٥٧-	أقدم لك: الماركيز دى ساد	ستوارت هود وجراهام كرولى	إمام عبدالفتاح إمام
٥٥٨-	أقدم لك: الدراسات الثقافية	زيودين ساردارويورين فان لون	إمام عبدالفتاح إمام
٥٥٩-	الماس الزائف (رواية)	تشا تشاجي	عبدالحى أحمد سالم
٥٦٠-	صلصلة الجرس (شعر)	محمد إقبال	جلال السعيد الحفناوى
٥٦١-	جناح جبريل (شعر)	محمد إقبال	جلال السعيد الحفناوى
٥٦٢-	بلايين ويلايين	كارل ساجان	عزت عامر
٥٦٣-	رود الخريف (مسرحية)	خاينيتو بينابيتتى	صبرى محمد التهامي
٥٦٤-	عُش الغريب (مسرحية)	خاينيتو بينابيتتى	صبرى محمد التهامي
٥٦٥-	الشرق الأوسط المعاصر	ديورا ج. جيرنر	أحمد عبدالحمد أحمد
٥٦٦-	تاريخ أوروبا فى العصور الوسطى	موريس بيشوب	على السيد على
٥٦٧-	الوطن المقتصب	مايكل وايس	إبراهيم سلامة إبراهيم
٥٦٨-	الأصولى فى الرواية	عبد السلام حيدر	عبد السلام حيدر

٥٦٩- موقع الثقافة	هومي بابا	ثائر ديب
٥٧٠- دول الخليج الفارسي	سير روبرت هاي	يوسف الشاروني
٥٧١- تاريخ النقد الإسباني المعاصر	إيميليا دي ثواليتا	السيد عبد الظاهر
٥٧٢- الطب في زمن الفراعنة	برونو أليوا	كمال السيد
٥٧٣- أقدم لك: فرويد	ريتشارد ابيجنانس وأسكار زارتي	جمال الجزيري
٥٧٤- مصر القديمة في عيون الإيرانيين	حسن بيونيا	علاء الدين السباعي
٥٧٥- الاقتصاد السياسي للعولة	تجير رودز	أحمد محمود
٥٧٦- فكر ثوبانتس	أمريكو كاسترو	ناهد العشري محمد
٥٧٧- مغامرات بينوكيو	كارلو كولاودي	محمد قدرى عمارة
٥٧٨- الجماليات عند كيتس وهنت	أيومي ميزوكوشي	محمد إبراهيم ومصام عبد الروف
٥٧٩- أقدم لك: تشومسكي	جون ماهر وچودي جروينز	محبي الدين مزيد
٥٨٠- دائرة المعارف الدولية (مج ١)	جون فينز ويول سيترجز	بإشراف: محمد فتحى عبدالهادي
٥٨١- الحقنى يميوتون (رواية)	ماريو بوزو	سليم عبد الأمير حمدان
٥٨٢- مرايا على الذات (رواية)	هوشنك كلشيري	سليم عبد الأمير حمدان
٥٨٣- الجيران (رواية)	أحمد محمود	سليم عبد الأمير حمدان
٥٨٤- سفر (رواية)	محمود دولت آبادي	سليم عبد الأمير حمدان
٥٨٥- الأمير احتجاب (رواية)	هوشنك كلشيري	سليم عبد الأمير حمدان
٥٨٦- السينما العربية والأفريقية	ليزيث مالمكوس وروى أرمنز	سهام عبد السلام
٥٨٧- تاريخ تطور الفكر الصيني	مجموعة من المؤلفين	عبد العزيز حمدي
٥٨٨- أمنوتب الثالث	أنيس كابرول	ماهر جويجاتي
٥٨٩- تمبكت العجيبة	فيلكس دييوا	عبدالله عبدالرازق إبراهيم
٥٩٠- أساطير من الموروثات الشعبية الفلنتية	نخبة	محمود مهدي عبدالله
٥٩١- الشاعر والمفكر	هوراتيس	على عبدالنواب على وصلاح رمضان السيد
٥٩٢- الثورة المصرية (ج ١)	محمد صبرى السوربوني	مجدى عبدالحافظ وعلى كورخان
٥٩٣- قصائد ساحرة	بول فاليري	بكر الحلو
٥٩٤- القلب السمين (قصة أطفال)	سوزانا تامارو	أمانى فوزي
٥٩٥- الحكم والسياسة في أفريقيا (ج ٢)	إكراو بانولى	مجموعة من المترجمين
٥٩٦- الصحة العقلية في العالم	روبرت ديجارليه وآخرون	إيهاب عبدالرحيم محمد
٥٩٧- مسلمو غرناطة	خوليو كاروياروخا	جمال عبدالرحمن
٥٩٨- مصر وكتعان وإسرائيل	دونالد ريدفورد	بيومي على قنديل
٥٩٩- فلسفة الشرق	هرداد مهريين	محمود علاوى
٦٠٠- الإسلام في التاريخ	برنارد لويس	مدحت طه
٦٠١- النسوية والمواطنة	ريان فوت	أيمن بكر وسمر الشيشكلي
٦٠٢- ليوتار: نحو فلسفة ما بعد حداثة	جيمس وليامز	إيمان عبدالعزیز
٦٠٣- النقد الثقافي	أرثر أيزابجر	وفاء إبراهيم ورمضان بسطاويسي
٦٠٤- الكوارث الطبيعية (مج ١)	پاتريك ل. أبوت	توفيق على منصور
٦٠٥- مخاطر كوكبنا المضطرب	إرنست زينروسكي (المصغير)	مصطفى إبراهيم قهيمى
٦٠٦- قصة البردى اليوناني في مصر	ريتشارد هاريس	محمود إبراهيم السعدنى

٦٠٧-	قلب الجزيرة العربية (ج١)	هارى سينت فيلبى	صبرى محمد حسن
٦٠٨-	قلب الجزيرة العربية (ج٢)	هارى سينت فيلبى	صبرى محمد حسن
٦٠٩-	الانتخاب الثقافى	أجنر فوج	شوقى جلال
٦١٠-	العمارة الميخنة	رفائيل لويث جوشمان	على إبراهيم منوفى
٦١١-	النقد والأبيلوجية	تيرى إيجلتون	فخرى صالح
٦١٢-	رسالة النفسية	فضل الله بن حامد الحسينى	محمد محمد يونس
٦١٣-	السياحة والسياسة	كولن مايكل هول	محمد فريد حجاب
٦١٤-	بيت الأقصر الكبير (رواية)	فوزية أسعد	منى قطان
٦١٥-	معرض الأعلام الذى يفتح من بغداد من ١٩١٢ إلى ١٩١٩	أليس بيسيرينى	محمد رفعت عواد
٦١٦-	أساطير بيضاء	روبرت يانج	أحمد محمود
٦١٧-	الفولكلور والبحر	هوراس بيك	أحمد محمود
٦١٨-	نحو مفهوم لاقتصاديات الصحة	تشارلز فيلبس	جلال البنا
٦١٩-	مفاتيح أورشليم القدس	ريمون استانبولى	عايدة الباجورى
٦٢٠-	السلام الصليبي	توماس ماستاك	بشير السباعى
٦٢١-	رباعيات الخيام (ميراث الترجمة)	عمر الخيام	محمد السباعى
٦٢٢-	أشعار من عالم اسمه الصين	أى تشينغ	أمير نبيه وعبدالرحمن حجازى
٦٢٣-	نوارس جحا الإيراني	سعيد قانعى	يوسف عبدالفتاح
٦٢٤-	شعر المرأة الأفريقية	نخبة	غادة الحلوانى
٦٢٥-	الجرح السرى	جان جينيه	محمد برادة
٦٢٦-	مختارات شعرية مترجمة (ج٢)	نخبة	توفيق على منصور
٦٢٧-	حكايات إيرانية	نخبة	عبدالوهاب علوب
٦٢٨-	أصل الأنواع	تشارلس داروين	مجدى محمود المليجى
٦٢٩-	قرن آخر من الهيمنة الأمريكية	نيقولا جويات	عزة الخميسى
٦٣٠-	سيرتى الذاتية	أحمد بللو	صبرى محمد حسن
٦٣١-	مختارات من الشعر الأفريقى المعاصر	نخبة	بإشراف: حسن طلب
٦٣٢-	المسلمون واليهود فى مملكة فالنسيا	نولورس برامون	رانيا محمد
٦٣٣-	الحب وقنونه (شعر)	نخبة	حمادة إبراهيم
٦٣٤-	مكتبة الإسكندرية	روى مأكويد وإسماعيل سراج الدين	مصطفى البهنسارى
٦٣٥-	التثبيت والتكيف فى مصر	جودة عبد الخالق	سمير كريم
٦٣٦-	حج يولتدة	جناب شهاب الدين	سامية محمد جلال
٦٣٧-	مصر الخديوية	ف. روبرت هنتز	بدر الرفاعى
٦٣٨-	الديمقراطية والشعر	روبرت بن وأرين	فؤاد عبد المطلب
٦٣٩-	فندق الأرق (شعر)	تشارلز سيميك	أحمد شافعى
٦٤٠-	الكسياد	الأميرة أناكومنينا	حسن حبشى
٦٤١-	برتراند رسل (مختارات)	برتراند رسل	محمد قدرى عمارة
٦٤٢-	أقدم لك: داروين والتطور	جوناثان ميلر ويورين فان لون	ممدوح عبد المنعم
٦٤٣-	سفرنامه حجاز (شعر)	عبد الماجد الدرايبادى	سمير عبدالحميد إبراهيم
٦٤٤-	العلوم عند المسلمين	هوارد د. تيرنر	فتح الله الشيخ

٦٤٥-	السياسة الخارجية الأمريكية ومسابرها الخارجية	تشارلز كجلي ويوجين ويتكوف	عبد الوهاب علوب
٦٤٦-	قصة الثورة الإيرانية	سپهر نبيج	عبد الوهاب علوب
٦٤٧-	رسائل من مصر	جون نينه	فتحى العشرى
٦٤٨-	بورخيس	بياتريث سارلو	خليل كلفت
٦٤٩-	الخوف وقصص خرافية أخرى	جى دى موباسان	سحر يوسف
٦٥٠-	الدولة والسلطة والسياسة فى الشرق الأوسط	روچر أوين	عبد الوهاب علوب
٦٥١-	ديليسيوس الذى لا نعرفه	وثائق قديمة	أمل الصبان
٦٥٢-	آلهة مصر القديمة	كلود ترونكر	حسن نصر الدين
٦٥٣-	مدرسة الطفلة (مسرحية)	إيريش كستتر	سمير جريس
٦٥٤-	أساطير شعبية من أوزبكستان (ج١)	نصوص قديمة	عبد الرحمن الخميسى
٦٥٥-	أساطير وآلهة	إيزابيل فرانكو	حليم طوسون ومحمود ماهر طه
٦٥٦-	خبز الشعب والأرض الحمراء (مسرحيتان)	ألفونسو ساسترى	ممدوح البستائى
٦٥٧-	محاكم التفتيش والمويسكيون	مرثينيس غارثيا أريئال	خالد عباس
٦٥٨-	حوارات مع خوان رامون خيمينيث	خوان رامون خيمينيث	صبرى التهامى
٦٥٩-	قصائد من إسبانيا وأمريكا اللاتينية	نخبة	عبد اللطيف عبد الحليم
٦٦٠-	نافذة على أحدث العلوم	ريتشارد فايفيلد	هاشم أحمد محمد
٦٦١-	روائع أندلسية إسلامية	نخبة	صبرى التهامى
٦٦٢-	رحلة إلى الجنود	داسو سالدنيار	صبرى التهامى
٦٦٣-	امراة عابية	لبوسيل كليفتون	أحمد شافعى
٦٦٤-	الرجل على الشاشة	ستيفن كوهان وزانا راي هارك	عصام زكريا
٦٦٥-	عوالم أخرى	بول دافيز	هاشم أحمد محمد
٦٦٦-	تطور الصورة الشعرية عند شكسبير	وولفجانج آتش كليمن	جمال عبد التامر ومدحت الجبار وجمال جاد الرب
٦٦٧-	الأزمة القادمة لعلم الاجتماع الغربى	آلفن جولندر	على ليلة
٦٦٨-	ثقافات العملة	فريدريك چيمسون وماساو ميوشى	ليلى الجبالى
٦٦٩-	ثلاث مسرحيات	وول شوينكا	نسيم مجلى
٦٧٠-	أشعار جوستاف أدولفو	جوستاف أدولفو بكر	ماهر البطوطى
٦٧١-	قل لى كم مضى على رحيل القطار؟	چيمس بولدوين	على عبدالأمير صالح
٦٧٢-	مختارات من الشعر الفرنسى للأطفال	نخبة	إبتهاال سالم
٦٧٣-	ضرب الكليم (شعر)	محمد إقبال	جلال الحفناوى
٦٧٤-	ديوان الإمام الخمينى	آية الله العظمى الخمينى	محمد علاء الدين منصور
٦٧٥-	أثينا السوداء (ج٢، ج١)	مارتن برنال	ياشراف: محمود إبراهيم السعنى
٦٧٦-	أثينا السوداء (ج٢، ج١)	مارتن برنال	ياشراف: محمود إبراهيم السعنى
٦٧٧-	تاريخ الأدب فى إيران (ج١ ، ج٢)	إدوارد جرانفيل براون	أحمد كمال الدين حلمى
٦٧٨-	تاريخ الأدب فى إيران (ج١ ، ج٢)	إدوارد جرانفيل براون	أحمد كمال الدين حلمى
٦٧٩-	مختارات شعرية مترجمة (ج٢)	وليام شكسبير	توفيق على منصور
٦٨٠-	المدينة الفاضلة (ميراث الترجمة)	كارل ل. بيكر	محمد شفيق غربال
٦٨١-	هل يوجد نص فى هذا الفصل؟	ستانلى فش	أحمد الشيمى
٦٨٢-	نجوم حظر التجوال الجديد (رواية)	بن أوكرى	صبرى محمد حسن

صبري محمد حسن	تي. م. ألوكر	سكين واحد لكل رجل (رواية)	٦٨٣-
رزق أحمد بهنسى	أوراثيو كيروجا	الأعمال القصصية الكاملة (أنا كذا) (ج١)	٦٨٤-
رزق أحمد بهنسى	أوراثيو كيروجا	الأعمال القصصية الكاملة (المصراع) (ج٢)	٦٨٥-
سحر توفيق	ماكسين هونج كنجستون	امراة محاربة (رواية)	٦٨٦-
ماجدة العناني	فتانة حاج سيد جوادى	محبوبة (رواية)	٦٨٧-
فتح الله الشيخ وأحمد السماحي	فيليب م. دوبر وريتشارد أ. موار	الانفجارات الثلاثة العظمى	٦٨٨-
هناء عبد الفتاح	تادووش روجيفيتش	الملف (مسرحية)	٦٨٩-
رمسيس عوض	(مختارات)	محاكم التفتيش فى فرنسا	٦٩٠-
رمسيس عوض	(مختارات)	ألبرت أينشتين: حياته وغرامياته	٦٩١-
حمدي الجابرى	ريتشارد أيبجانسى وأوسكار زاريت	أقدم لك: الزوجية	٦٩٢-
جمال الجزيري	حاتيم برشيت وآخرون	أقدم لك: القتل الجماعي (المحرقة)	٦٩٣-
حمدي الجابرى	جيف كولينز وبيل ماييلين	أقدم لك: بيردا	٦٩٤-
إمام عبدالفتاح إمام	ديف روينسون وجوى جروف	أقدم لك: رسل	٦٩٥-
إمام عبدالفتاح إمام	ديف روينسون وأوسكار زاريت	أقدم لك: روس	٦٩٦-
إمام عبدالفتاح إمام	روبرت ولفين وجوى جروف	أقدم لك: أرسطر	٦٩٧-
إمام عبدالفتاح إمام	ليود سينسر وأندريجي كروز	أقدم لك: عصر التنوير	٦٩٨-
جمال الجزيري	إيفان وارد وأوسكار زاريت	أقدم لك: التطهير النفسى	٦٩٩-
بسمة عبدالرحمن	ماريو بارجاس يوسا	الكاتب وواقعه	٧٠٠-
منى البرنس	وليم رود فيليان	الذاكرة والحداد	٧٠١-
عبد العزيز فهمي	جوستينيان	مدينة جوستيان فى الله الرومانى (براد الترجمة)	٧٠٢-
أمين الشواربي	إدوارد جرانفيل براون	تاريخ الأدب فى إيران (ج٢)	٧٠٣-
محمد علاء الدين منصور وآخرون	مولانا جلال الدين الرومى	فيه ما فيه	٧٠٤-
عبدالصمد منكر	الإمام الغزالي	فضل الأنام من رسائل حجة الإسلام	٧٠٥-
عزت عامر	جونسون ف. يان	الشفرة البراثية وكتاب التحولات	٧٠٦-
ولاء عبدالقادر	هوارد كاليجل وآخرون	أقدم لك: فالتر بنيامين	٧٠٧-
رؤف عباس	دونالد مالكولم ريد	فراغة من؟	٧٠٨-
عادل نجيب بشرى	الفريد أدلر	معنى الحياة	٧٠٩-
نعاء محمد الخطيب	إيان هاتشباى وجوموران - إليس	الأطفال والتكنولوجيا والثقافة	٧١٠-
هناء عبد الفتاح	ميرزا محمد هادى رسوا	درة التاج	٧١١-
سليمان البستاني	هوميروس	الإلياذة (ج١) (ميراث الترجمة)	٧١٢-
سليمان البستاني	هوميروس	الإلياذة (ج٢) (ميراث الترجمة)	٧١٣-
حنا صاوه	لامنيه	حديث القلوب (ميراث الترجمة)	٧١٤-
أحمد فتحى زغلول	إدمون ديمولان	سر تقدم الإنكليز السكسينين (براد الترجمة)	٧١٥-
نخبة من المترجمين	مجموعة من المؤلفين	جامعة كل المعارف (ج٢)	٧١٦-
نخبة من المترجمين	مجموعة من المؤلفين	جامعة كل المعارف (ج٣)	٧١٧-
نخبة من المترجمين	مجموعة من المؤلفين	جامعة كل المعارف (ج٤)	٧١٨-
جميلة كامل	م. جولديرج	مسرح الألفاظ: فلسفة وطريقة	٧١٩-
على شعبان وأحمد الخطيب	دونام جونسون	مداخل إلى البحث فى تعلم اللغة الثانية	٧٢٠-

٧٢١-	فلسفة المتكلمين في الإسلام (مج ١)	هـ. أ. والفلسون	مصطفى ليبب عبد الفتى
٧٢٢-	الصفحة وقصص أخرى	يشار كمال	الصفصافي أحمد القطورى
٧٢٣-	تحديات ما بعد الصهيونية	إفرايم نيمنى	أحمد ثابت
٧٢٤-	اليسار الفرويدى	بول روينسون	عبد الويس
٧٢٥-	الاضطراب النفسى	جون فينكس	مى مقلد
٧٢٦-	الموريسكيون فى المغرب	غيرمو غوثاليس بوستو	مروة محمد إبراهيم
٧٢٧-	حلم البحر (رواية)	باچين	وحيد السعيد
٧٢٨-	العولة: تنمية العمالة والنمو	موريس أليه	أميرة جمعة
٧٢٩-	الثورة الإسلامية فى إيران	صادق زيباكلام	هويدا عزت
٧٣٠-	حكايات من السهول الأفريقية	أن جاتى	عزت عامر
٧٣١-	النوع: الفكر والأشئ بين التميز والاختلاف	مجموعة من المؤلفين	محمد قدرى عمارة
٧٣٢-	قصص بسيطة (رواية)	إنجو شولتسه	سمير جريس
٧٣٣-	ماساة عطيل (مسرحية)	وليم شيكسبير	محمد مصطفى بدوى
٧٣٤-	بونابرت فى الشرق الإسلامى	أحمد يوسف	أمل الصبان
٧٣٥-	فن السيرة فى العربية	مايكل كويرسون	محمود محمد مكى
٧٣٦-	التاريخ الشعبى للولايات المتحدة (ج ١)	هوارد زن	شعبان مكارى
٧٣٧-	الكوارث الطبيعية (مج ٢)	باتريك ل. أبيت	توفيق على منصور
٧٣٨-	ممثل من مصر ما قبل التاريخ إلى الثورة المملوكية	جيرار دى جورج	محمد عواد
٧٣٩-	سفر من الإمبراطورية المشائية حتى تراث الماسر	جيرار دى جورج	محمد عواد
٧٤٠-	خطابات السلطة	بارى هندس	مرفت ياقوت
٧٤١-	الإسلام وأزمة العصر	برنارد لويس	أحمد هيكل
٧٤٢-	أرض حارة	خوسيه لاكواندا	رزق بهنسى
٧٤٣-	الثقافة: منظور داروينى	روبرت أرنجر	شوقى جلال
٧٤٤-	ديوان الأسرار والرموز (شعر)	محمد إقبال	سمير عبد الحميد
٧٤٥-	المائر السلطانية	بيك الدنبلى	محمد أبو زيد
٧٤٦-	تاريخ التحليل الاقتصادى (مج ١)	جوزيف أ. شومبيتر	حسن النعمى
٧٤٧-	الاستعمارة فى لغة السينما	تريفور وايتوك	إيمان عبد العزيز
٧٤٨-	تنمير النظام العالمى	فرانسيس بويل	سمير كريم
٧٤٩-	إيكولوجيا لغات العالم	ل.ج. كالفى	باتسى جمال الدين
٧٥٠-	الإلياذة	هوميروس	بإشراف: أحمد عثمان
٧٥١-	الإسراء والمعراج فى تراث الشعر الفارسى	نخبة	علاء السباعى
٧٥٢-	ألمانيا بين عقدة القنب والخوف	جمال قارصلى	نمر عارورى
٧٥٣-	التممية والقيم	إسماعيل سراج الدين وآخرون	محسن يوسف
٧٥٤-	الشرق والغرب	أنا مارى شيمل	عبد السلام حيدر
٧٥٥-	تاريخ الشعر الإسباني خلال القرن العشرين	أندرو ب. ديبكى	على إبراهيم منوفى
٧٥٦-	ذات العين الساحرة	إنريكي خاردييل يونثيلا	خالد محمد عباس
٧٥٧-	تجارة مكة	باتريشيا كرون	أمال الروبى
٧٥٨-	الإحساس بالعولة	بروس روينز	عاطف عبدالحميد

- ٧٥٩- النشر الأردني مولوى سيد محمد
- ٧٦٠- الدين والتصور الشعبي للكون السيد الأسود
- ٧٦١- جبوب مثقلة بالحجارة (رواية) فيرجينيا وولف
- ٧٦٢- المسلم عدوٌ و صديقاً ماريا سوليداد
- ٧٦٣- الحياة في مصر أنريكو بيا
- ٧٦٤- ديوان غالب الدهلوى (شعر غزل) غالب الدهلوى
- ٧٦٥- ديوان خواجه الدهلوى (شعر تصوف) خواجه مير درد الدهلوى
- ٧٦٦- الشرق المتخيل تييري هنتش
- ٧٦٧- الغرب المتخيل نسيب سمير الحسينى
- ٧٦٨- حوار الثقافات محمود فهمى حجازى
- ٧٦٩- أدباء أحياء فريدريك هتمان
- ٧٧٠- السيدة بيرفيكتا بيتيتو بيريث جالدوس
- ٧٧١- السيد سيجوندو سومبرا ريكاردو جويزالديس
- ٧٧٢- بريخت ما بعد الحدادة إليزابيث رايت
- ٧٧٣- دائرة المعارف الولية (ج٢) چون فيز وويل ستيرجز
- ٧٧٤- الديمقراطية الأمريكية: التاريخ والمرتكزات مجموعة من المؤلفين
- ٧٧٥- مرآة العروس نذير أحمد الدهلوى
- ٧٧٦- منظومة مصيبت نامه (مج١) فريد الدين العطار
- ٧٧٧- الانفجار الأعظم جيمس إ. ليدسى
- ٧٧٨- صفوة المديح مولانا محمد أحمد ورضا القادري
- ٧٧٩- خيوط العنكبوت وقصص أخرى نخبة
- ٧٨٠- من أب الرسائل الهندية حجاز ١٩٢٠ غلام رسول مهر
- ٧٨١- الطريق إلى بكين هدى بدران
- ٧٨٢- المسرح المسكون مارفن كارلسون
- ٧٨٣- العولة والرعاية الإنسانية فيك جورج وويل ويلدنچ
- ٧٨٤- الإسائة للطفل ديفيد آ. وولف
- ٧٨٥- تأملات عن تطور نكاح الإنسان كارل ساجان
- ٧٨٦- المذنبية (رواية) مارجریت أتوود
- ٧٨٧- العودة من فلسطين جوزيه بروفيه
- ٧٨٨- سر الأهرامات ميرويسلاف فرنر
- ٧٨٩- الانتظار (رواية) هاجين
- ٧٩٠- الفرائد العربية مونيک بونتو
- ٧٩١- الطور ومعامل الطور في مصر القديمة محمد الشيمى
- ٧٩٢- دراسات حول القمص التفسيرية إيزابيل ومعلوطة منى ميخائيل
- ٧٩٣- ثلاث رؤى للمستقبل چون جريفيش
- ٧٩٤- التاريخ الشعبى لولايات المتحدة (ج٢) هوارد زن
- ٧٩٥- مخترعات من الشعر الإسباني نخبة
- ٧٩٦- أفاق جديدة في دراسة اللغة والذهن نعوم تشومسكى
- جلال الحفناوى
- السيد الأسود
- فاطمة ناعوت
- عبدالمال صالح
- نجوى عمر
- حازم محفوظ
- حازم محفوظ
- غازى برو و خليل أحمد خليل
- غازى برد
- محمود فهمى حجازى
- رندا النشار وضياء زاهر
- صبرى التهامى
- صبرى التهامى
- محسن مصيلحي
- ياشارف: محمد فتحي عبدالهادى
- حسن عبد ربه المصرى
- جلال الحفناوى
- محمد محمد يونس
- عزت عامر
- حازم محفوظ
- سمير عبدالحميد إبراهيم وسارة تاكاهاشى
- سمير عبد الحميد إبراهيم
- نبيلة بدران
- جمال عبد المقصود
- طلعت السروجى
- جمعة سيد يوسف
- سمير حنا صادق
- سحر توفيق
- إيناس صادق
- خالد أبو اليزيد البلتاجى
- منى الدويبى
- جيهان العيسوى
- ماهر جويجاتى
- منى إبراهيم
- رؤف وصفى
- شعبان مكارى
- على عبد الروف البمبى
- حمزة المزينى

طلعت شاهين	نخبة	الرؤية في ليلة معتمة (شعر)	٧٩٧-
سميرة أبو الحسن	كاترين جيلدرود ودافيد جيلدرود	الإرشاد النفسي للأطفال	٧٩٨-
عبد الحميد فهمي الجمال	آن تيلر	سلم السنوات	٧٩٩-
عبد الجواد توفيق	ميشيل مكارثي	قضايا في علم اللغة التطبيقية	٨٠٠-
بإشراف: محسن يوسف	تقرير بولي	نحو مستقبل أفضل	٨٠١-
شرين محمود الرفاعي	ماريا سوليداد	مسلمو غرناطة في الآداب الأروبية	٨٠٢-
عزة الخميس	توماس باترسون	التدبير والتنمية في القرن العشرين	٨٠٣-
درويش الحلوجي	دانييل ميرفيه-ليجيه وچان بول ويلام	سوسيولوجيا الدين	٨٠٤-
مطاهر البريري	كازو إيشيجورو	من لا عزاء لهم (رواية)	٨٠٥-
محمود ماجد	ماجدة بركة	الطبقة العليا المصرية	٨٠٦-
خيري نومة	ميريام كوك	يحي حقي: تشريح مفكر مصري	٨٠٧-
أحمد محمود	ديفيد دابليو ليش	الشرق الأوسط والولايات المتحدة	٨٠٨-
محمود سيد أحمد	ليو شتراوس وجوزيف كروپسي	تاريخ الفلسفة السياسية (ج١)	٨٠٩-
محمود سيد أحمد	ليو شتراوس وجوزيف كروپسي	تاريخ الفلسفة السياسية (ج٢)	٨١٠-
حسن النعيمي	جوزيف أ. شومبيتر	تاريخ التحليل الاقتصادي (مج٢)	٨١١-
فريد الزاهي	ميشيل مافيزولي	نقل العالم: الصورة والأسلوب في الحياة الاجتماعية	٨١٢-
نورا أمين	أنثي إرنو	لم أخرج من ليلى (رواية)	٨١٣-
أمال الروبي	نافتال لويس	الحياة اليومية في مصر الرومانية	٨١٤-
مصطفى ليب عبد الغني	ه. أ. ولفسون	فلسفة المتكلمين (مج٢)	٨١٥-
بدر الدين عروبيكي	فيليب روجيه	العنق الأمريكى	٨١٦-
محمد لطفي جمعة	أفلاطون	مائدة أفلاطون: كلام في الحب	٨١٧-
ناصر أحمد وياتسي جمال الدين	أندريه ريمون	العرفين والتجار في القرن ١٨ (ج١)	٨١٨-
ناصر أحمد وياتسي جمال الدين	أندريه ريمون	العرفين والتجار في القرن ١٨ (ج٢)	٨١٩-
طانيوس أفندي	وليم شكسبير	هملت (مسرحية) (ميراث الترجمة)	٨٢٠-
عبد العزيز بقوش	نور الدين عبد الرحمن الجامي	هفت بيكر (شعر)	٨٢١-
محمد نور الدين عبد المنعم	نخبة	فن الرباعي (شعر)	٨٢٢-
أحمد شافعي	نخبة	وجه أمريكا الأسود (شعر)	٨٢٣-
ربيع مفتاح	دافيد برتش	لغة الدراما	٨٢٤-
عبد العزيز توفيق جاويد	ياكوب يوكهارت	مصر النهضة في إيطاليا (ج١) (ميراث الترجمة)	٨٢٥-
عبد العزيز توفيق جاويد	ياكوب يوكهارت	مصر النهضة في إيطاليا (ج٢) (ميراث الترجمة)	٨٢٦-
محمد علي فرج	دونالد ب. كوك وثرى تركي	أهل مطروح: اليهود والمسيحيون والذين يقتلون السلالات	٨٢٧-
رمسيس شحاتة	ألبرت أينشتاين	النظرية النسبية (ميراث الترجمة)	٨٢٨-
مجدى عبد الحافظ	إرنست رينان وجمال الدين الأفغاني	مناظرة حول الإسلام والعلم	٨٢٩-
محمد علاء الدين منصور	حسن كريم بود	رق العشق	٨٣٠-
محمد النادى وعطية عاشور	ألبرت أينشتاين وليونولد إنفلد	تطور علم الطبيعة (ميراث الترجمة)	٨٣١-
حسن النعيمي	جوزيف أ. شومبيتر	تاريخ التحليل الاقتصادي (ج٣)	٨٣٢-
محسن الدمرداش	فرنر شميدرس	الفلسفة الألمانية	٨٣٣-
محمد علاء الدين منصور	ذبيح الله صفا	كفر الشعر	٨٣٤-

علاء عزمى	بيتر أوربان	٨٢٥- تشيخوف: حياة في صور
معنوح البستاوى	مرثيدس غارثيا	٨٢٦- بين الإسلام والغرب
على فهمى عبدالسلام	ناتاليا فيكى	٨٢٧- عناكب فى المصيدة
ليلى صبرى	نعوم تشومسكى	٨٢٨- فى تفسير مذهب بوش ومقالات أخرى
جمال الجزيرى	ستيوارت سين ويوزين فان لون	٨٢٩- أقدم لك: النظرية النقدية
فوزية حسن	جوتفريد ليسينج	٨٤٠- الخواتم الثلاثة
محمد مصطفى بدوى	وليم شكسبير	٨٤١- هملت: أمير الدانمارك
محمد محمد يونس	فريد الدين العطار	٨٤٢- منظومة مصيبت نامہ (مج ٢)
محمد علاء الدين منصور	نخبة	٨٤٣- من روائع القصيد الفارسي
سمير كريم	كريمة كريم	٨٤٤- دراسات فى الفقر والعولة
طلعت الشايب	نيكولاس جويات	٨٤٥- غياب السلام
عادل نجيب بشرى	ألفريد أدلر	٨٤٦- الطبيعة البشرية
أحمد محمود	مايكل ألبرت	٨٤٧- الحياة بعد الرأسمالية
عبد الهادى أبو ريذة	يوايوس قلهاوزن	٨٤٨- تاريخ الدولة العربية (ميراث الترجمة)
بدر توفيق	وليم شكسبير	٨٤٩- سونيئات شكسبير
جابر عصفور	مقالات مختارة	٨٥٠- الخيال، الأسلوب، الحداثة
يوسف مراد	كلود برنار	٨٥١- الطب التجريبي (ميراث الترجمة)
مصطفى إبراهيم فهمى	ريتشارد نوكتز	٨٥٢- العلم والحقيقة
على إبراهيم منوفى	باسيليو يابون مالدونادو	٨٥٣- المسارة فى الظلم: مسارة للذن والمصن (مج ١)
على إبراهيم منوفى	باسيليو يابون مالدونادو	٨٥٤- المسارة فى الظلم: مسارة للذن والمصن (مج ٢)
محمد أحمد حمد	جيرارد ستيم	٨٥٥- فهم الاستعارة فى الأدب
عائشة سويلم	فرانتيسكو ماركيث يانو بيانوبيا	٨٥٦- القضية المرسكية من وجهة نظر أخرى
كامل عويد العامرى	أندريه بريتون	٨٥٧- نادجا (رواية)
بيومى قنديل	ثيو هرمانز	٨٥٨- جوهر الترجمة: عبر الحدود الثقافية
مصطفى ماهر	إيف شيمل	٨٥٩- السياسة فى الشرق القديم
عادل صبحى تكللا	فان بملن	٨٦٠- مصر وأوروبا
محمد الخولى	چين سميث	٨٦١- الإسلام والمسلمون فى أمريكا
محسن الدمرداش	أرتور شنييتسلر	٨٦٢- بيفاء الكاكابو
محمد علاء الدين منصور	على أكبر دلفى	٨٦٣- لقاء بالشعراء
عبد الرحيم الرقاعى	نورين إنجرامز	٨٦٤- أوراق فلسطينية
شوقى جلال	تيرى إيجلتون	٨٦٥- فكرة الثقافة
محمد علاء الدين منصور	مجموعة من المؤلفين	٨٦٦- رسائل خمس فى الآفاق والأنفس
صبرى محمد حسن	ديفيد مايلو	٨٦٧- المهمة الاستوائية (رواية)
محمد علاء الدين منصور	ساعد باقرى ومحمد رضا محمدى	٨٦٨- الشعر الفارسي المعاصر
شوقى جلال	روين دوتيار وأخرون	٨٦٩- تطور الثقافة
حمادة إبراهيم	نخبة	٨٧٠- عشر مسرحيات (ج ١)
حمادة إبراهيم	نخبة	٨٧١- عشر مسرحيات (ج ٢)
محسن قرجاني	لاوتسو	٨٧٢- كتاب الطائر

٨٧٣-	معلمون لمدارس المستقبل	تقرير صادر عن اليونسكو	بهاء شاهين
٨٧٤-	النهر الخالد (مج١)	جاويد إقبال	ظهور أحمد
٨٧٥-	النهر الخالد (مج٢)	جاويد إقبال	ظهور أحمد
٨٧٦-	دراسات في الموسيقى الشرقية (ج١)	هنرى جورج قارمر	أمانى المنياوى
٨٧٧-	أدب الجدل والدفاع فى العربية	موريتس شتينفيلدر	صلاح محجوب
٨٧٨-	ترجال فى صحراء الجزيرة العربية (ج١، ج٢)	تشارلز دوتى	صبرى محمد حسن
٨٧٩-	ترجال فى صحراء الجزيرة العربية (ج١، ج٢)	تشارلز دوتى	صبرى محمد حسن
٨٨٠-	الواحات المفقودة	أحمد حسنين بك	عبد الرحمن حجازى وأمير نبيه
٨٨١-	المستغيرون : خدمة وخيانة	جلال آل أحمد	سلوى عباس
٨٨٢-	أغاني شيراز (ج١) (ميراث الترجمة)	حافظ الشيرازى	إبراهيم الشواربى
٨٨٣-	أغاني شيراز (ج٢) (ميراث الترجمة)	حافظ الشيرازى	إبراهيم الشواربى
٨٨٤-	تعلم الأطفال الصغار	باريرا تيزار ومارتن هيوز	محمد رشدى سالم
٨٨٥-	روح الإرهاب	چان بودريار	بدر عرويكى
٨٨٦-	الترجمة والإمبراطورية	نوجلاس روينسون	ثائر ديب
٨٨٧-	غزليات سعدى (شعر)	سعدى الشيرازى	محمد علاء الدين منصور
٨٨٨-	أزهار مسلك الليل (رواية)	مريم جعفرى	هويدا عزت
٨٨٩-	سارتورس (ميراث الترجمة)	وليم فوكتر	ميخائيل رومان
٨٩٠-	منتخبات أشعار فراغى	مخدومقلى فراغى	المفصصافى أحمد القطورى
٨٩١-	مفاوضات مع الموتى	مارجريت آتوود	عزة مازن
٨٩٢-	تاريخ المسيحية الشرقية	عزيز سوريال عطية	إسحاق عبيد
٨٩٣-	عبادة الإنسان الحر	برتراند راسل	محمد قدرى عمارة
٨٩٤-	الطريق إلى مكة	محمد أسد	رقت السيد على
٨٩٥-	وادي القوضى (رواية)	فريدريش نورينمات	يسرى خميس
٨٩٦-	شعر الضغاف الأخرى	نخبة	زين العابدين فؤاد
٨٩٧-	اختراق الجزيرة العربية	ديفيد چورچ هوجارت	صبرى محمد حسن
٨٩٨-	الإسلام والعلم	برويز أمير على	محمود خيال
٨٩٩-	الدبلوماسية الفاعلة	بيتر مارشال	أحمد مختار الجمال
٩٠٠-	تيارات نقدية محدثة	مقالات مختارة	جابر عصفور
٩٠١-	مختارات من شعر لى جاو شينج	لى جاو شينج	عبد العزيز حمدى
٩٠٢-	آلهة مصر القديمة وأساطيرها	روبرت أرنولد	مروة الفقى
٩٠٣-	أفلام ومناهج (مج١)	بيل نيكولز	حسين بيومى
٩٠٤-	أفلام ومناهج (مج٢)	بيل نيكولز	حسين بيومى
٩٠٥-	تراث الهند	ج. ت. جارات	جلال السعيد الحفناوى
٩٠٦-	أسس الحوار فى القرآن	هيربرت بوسه	أحمد هويدى
٩٠٧-	أرثر.. متعة الحياة (رواية)	فرانسواز چيرو	فاطمة خليل
٩٠٨-	الحلقة النقدية	ديفيد كوزنز هوى	خالد حامد
٩٠٩-	الفنون والآداب تحت ضغط العولمة	چووست سمايرز	طلعت الشايب
٩١٠-	بروميثيوس بلا قيود	دافيد س. ليندس	مى رفعت سلطان

- ٩١١- غبار النجوم جون جريبين
٩١٢- ترجمت يحيى حقى (ج١) (ميراث الترجمة) روايات مختارة يحيى حقى
٩١٣- ترجمت يحيى حقى (ج٢) (ميراث الترجمة) مسرحيات مختارة يحيى حقى
٩١٤- ترجمت يحيى حقى (ج٣) (ميراث الترجمة) ديزموند ستيوارت يحيى حقى
٩١٥- المرأة فى أثينا: الواقع والقانون روجر جست متيرة كروان
٩١٦- الجدلية الاجتماعية أنور عبد الملك سامية الجندى وعبدالمعظم حماد
٩١٧- موسوعة كميريدج (ج١) نخبة إشراف: أحمد عثمان
٩١٨- موسوعة كميريدج (ج٢) نخبة إشراف: فاطمة موسى
٩١٩- موسوعة كميريدج (ج٣) نخبة إشراف: رضوى عاشور
٩٢٠- خليل جبران: حياته وعالمه جين جبران و خليل جبران فاطمة قنديل
٩٢١- لله الأمر (رواية) أحمدو كوروما ثريا إقبال
٩٢٢- الموريسكيون فى إسبانيا وفى المنفى ميكيل دى إيبالنا جمال عبد الرحمن
٩٢٣- ملحمة حرب الاستقلال (شعر) ناظم حكمت محمد حرب
٩٢٤- حتشيسوت: عظمة وسحر وغموض كريستيان دى روش نويلكور فاطمة عبد الله
٩٢٥- رمسيس الثاني: فرعون المعجزات كريستيان دى روش نويلكور فاطمة عبد الله
٩٢٦- ترحل فى صحراء الجزيرة العربية (ج١، ج٢) تشارلز دوتى صبرى محمد حسن
٩٢٧- ترحل فى صحراء الجزيرة العربية (ج٢، ج٣) تشارلز دوتى صبرى محمد حسن
٩٢٨- سجون الضوء كيتى فرجسون عزت عامر
٩٢٩- نشأة الإنسان (مج١) تشارلس داروين مجدى المليجى
٩٣٠- نشأة الإنسان (مج٢) تشارلس داروين مجدى المليجى
٩٣١- نشأة الإنسان (مج٣) تشارلس داروين مجدى المليجى
٩٣٢- خلق البشر فى نطق الشعر (ميراث الترجمة) رشيد الدين العمري إبراهيم الشواربى
٩٣٣- اللاعقلانية الشعرية كارلوس بوسونيو على منقوى
٩٣٤- محنة الكاتب الأفريقى تشارلز لارسون طلعت الشايب
٩٣٥- تاريخ الفن الألمانى فولكر جيبهارت علا عادل
٩٣٦- بيولوجيا الجحيم إد ريجيس أحمد فوزى عبد الحميد
٩٣٧- هيا نحكى (قصص أطفال) أحمد ندالو عبدالحى سالم
٩٣٨- التطولوجيا السياسية عند مارتن هيجر بيتر بورجير سعيد العلمي
٩٣٩- سجن العقل ستيفن چونسون أحمد مستجير
٩٤٠- اليابان الحديثة: قضايا وآراء مجموعة مقالات علاء على زين العابدين
٩٤١- الجماليات لم يولدن بعد أى كوينى أرماء صبرى محمد حسن
٩٤٢- القرن الجديد إريك هويسبوم وجيه سمعان عيد المسيح
٩٤٣- لقاء فى الظلام مختارات من القصص الأفريقية محمد عبد الواحد
٩٤٤- الكونترياباس باتريك زوسكيند سمير جريس
٩٤٥- لحلم يقظة جوال مفرد (ميراث الترجمة) چان چاك روسو ثريا توفيق
٩٤٦- الزار ومظاهره المسرحية فى إثيوبيا ميشيل ليريس محمد مهدى قناوى
٩٤٧- ماوراء المعنى والحقيقة برتراند راسل محمد قدرى عمارة
٩٤٨- أفريقيا منذ عام ١٨٠٠ رونالد أوليفر وأنتونى أتمود فريد چورج بورى
٩٤٩- مقبرة الصدا أندريه فيش تافع معلا

منى طلبة وأنور مغيث	جاك ديريدا	٩٥٠- فى علم الكتابة
عماد حسن بكر	فريدريش دورينمات	٩٥١- الاتهام (رواية)
تعمية عبد الجواد	أميرى بركة	٩٥٢- العبد ومسرحيات أخرى
على عبد الرحوف البعبى	نخبة من الشعراء	٩٥٣- مختارات من الشعر الإسباني (ج٢)
عنان الشهاوى	فرد لوسون	٩٥٤- الأسر الاجتماعية كسيلة التهمة فى عهد سعد على
ماجدة أبابطة	سيلفيا شيفولو	٩٥٥- الطب والأطباء
سمير حنا صادق	أ. ك. ديونى	٩٥٦- نعم، ليست لدينا نيوترونات
ربيع وهبة	تشارلز تلى	٩٥٧- الحركات الاجتماعية: (١٧٦٨-٢٠٠٤)
صلاح حزين	مريام كوك	٩٥٨- أصوات على هامش الحرب
وسام محمد جزر	ميفيل أنخيل بوتيس	٩٥٩- الموريسكيون فى الفكر التاريخى
هدى كشورود	الأمير عثمان إبراهيم وكارولين ولى كورخان	٩٦٠- محمد على الكبير
محمد صقر خفاجة	مختارات من الألب اليونانى	٩٦١- شعر الرعاة (ميراث الترجمة)
عادل مصطفى	وليام جيمس إيرل	٩٦٢- مدخل إلى الفلسفة
فاطمة سيد عبد المجيد	حسن رضا خان الهندى	٩٦٣- منتخبات شعرية
هبة روف ونامر عبد الوهاب	كيمبرلى بليكر	٩٦٤- أصول التطرف
إكرام يوسف	آنا رويز	٩٦٥- روح مصر القديمة
حسين مجيب المصرى	محمد إقبال	٩٦٦- ما وراء الطبيعة فى إيران (ميراث الترجمة)
هشام المالكى	سون تزي	٩٦٧- فن الحرب (مج١)
كمال الدين حسين	ج. كوير	٩٦٨- عالم الخوارق
مجدى عبد الحافظ	كارل بويزر وجون كوندري	٩٦٩- التليفزيون خطر على الديمقراطية
أحمد الشيمى	نخبة	٩٧٠- ربما فى حب ذات يوم واقصم أخرى
حسين مجيب المصرى	پاول هوزن	٩٧١- الأدب الفارسى القديم (ميراث الترجمة)
عماد البغدادى	مقالات مختارة	٩٧٢- الإسهامات الإيطالية فى عهد سعد على باشا
الصفصافى أحمد القطورى	أولكر أرغين صوى	٩٧٣- تطور فن المعادن الإسلامى
هدى كشورود	مجدى عبد الحافظ	٩٧٤- فكرة التطور عند فلاسفة الإسلام
حسن عبد ربه المصرى	مايكل بيرس	٩٧٥- وقائع انتحار موظف عمومى
صبرى محمد حسن	أرتولد لوفليج	٩٧٦- تفهم ذهنية مدمن المسكرات
مجدى المليجى	تشارلس داروين	٩٧٧- التفسير من التفاعلات فى الإنسان والسيوانات
أحمد فتحى زغلول باشا	الكونت هنرى دى كاسترى	٩٧٨- الإسلام خواطر وسوانح (ميراث الترجمة)
محمد برادة	بونوا لوى	٩٧٩- الأدب والالتزام من باسكال إلى سارتر
نعيمان عثمان	رايموند ويليامز	٩٨٠- الكلمات المفاتيح
السيد عبد المنعم محمود	فيرنانديث موراتين	٩٨١- الكلمة للبنث
أحمد شفيق الخطيب	ديفيد كريستال	٩٨٢- اللغة والإنترنت
أحمد فتحى زغلول باشا	چوستاف لويون	٩٨٣- روح الاجتماع (ميراث الترجمة)
عز الدين جميل عطية	چوليت فان إفرا	٩٨٤- التلفزيون ونمو الطفل

طبع بالهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية.

رقم الإيداع ٢١٧٧٨ / ٢٠٠٥